3.3. ETABLIR UN CONTRAT DIDACTIQUE

Si nous avons pu placer notre réflexion didactique sur les traces des théoriciens de l'apprentissage envisagé sous ses formes génériques, il est important également de cadrer la particularité essentielle des langues anciennes, que l'on considère d'autres champs disciplinaires ou les enjeux du savoir dans notre monde contemporain. S'il est important, quel que soit l'apprentissage visé, de penser un contrat entre l'apprenant et le tuteur, propre à en définir les objectifs et les modalités, il nous semble que cette exigence prend une résonnance encore plus grande en latin ou en grec. Nous reprendrons, en langues anciennes, la notion de contrat didactique telle que les mathématiciens l'entendent, à la suite de G. Brousseau, dont nous nous sommes largement inspirée dans les limites nécessaires d'une transposition.

On appelle ainsi contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant…Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. Il ne s'agit pas de prôner une négociation ou un marchandage mais de comprendre le rôle de chacun et les dimensions interactives. En effet, si le contrat didactique dépend en premier lieu de la stratégie d'enseignement adoptée, si l'acquisition du savoir par les élèves en est l'enjeu fondamental, si à chaque nouvelle étape, le contrat est renouvelé et renégocié, de façon généralement inaperçue, la notion n'en est pas moins importante. Le contrat didactique, en effet, se manifeste surtout lorsqu'il est transgressé par l'un des partenaires de la relation didactique et plus particulièrement en cas de décrochage des élèves. Une grande partie des difficultés rencontrées est explicable par des effets de contrat, mal posés ou incompris. Lorsqu'un élève réussit un exercice de manipulation en transposant une désinence verbale de singulier par l'équivalente au pluriel, il réussit son exercice car il est amené à transposer mécaniquement des connaissances en suivant un mode opératoire que la consigne lui indique. En revanche, lorsqu'il doit reconnaître, dans une phrase, le verbe en identifiant la même désinence verbale, il gère un processus cognitif d'une autre nature. Dans le premier cas, les verbes identifiés spécifiquement sont comme des objets géométriques concrets sur lesquels on peut exercer une action directe, clairement compris comme les signifiés des termes utilisés pour les désigner. Dans la deuxième situation ou deuxième contrat, l'élève doit formuler des hypothèses implicites pour distinguer le verbe dans la phrase, de telle sorte que la référence à

un savoir connu permette de justifier la réponse. Nous nous proposons de développer ici les spécificités d'un contrat lié à un champ disciplinaire spécifique, d'en évaluer les formes et les modulations et de comprendre le rôle que peut jouer l'erreur dans un parcours d'apprentissage.

3.3.1. La spécificité de notre champ disciplinaire

Nous avons déjà précisé ce qu'est l'acte d'apprendre ; il s'agit en quelque sorte d'acquérir une familiarité avec une situation, un problème, qui fait que nous n'avons plus aucune hésitation lorsque nous y sommes confrontés et que nous sommes capables de mobiliser rapidement les connaissances, acquises antérieurement, nécessaires à la résolution de ce problème. Nous avons aussi précisé que pour atteindre cet objectif notre pédagogie ne devait être ni éparse ni morcelée mais qu'elle devait au contraire viser à travailler des combinaisons opératoires multiples et diverses. L'élève qui débute en langues anciennes ressent nécessairement le besoin d'apprendre quand il est confronté à un texte dont il ne comprend pas le sens, voire dont il n'arrive pas à déchiffrer les mots pour le grec. Il est donc important d'entretenir ce besoin en continuant de soumettre des textes dont l'opacité relative entraîne la prise de conscience de la nécessité renouvelée d'un nouvel apprentissage, par manque de connaissance technique et de savoirs. Ailleurs aussi, en mathématiques par exemple, les élèves progressent en découvrant des problèmes qui révèlent à la fois les limites d'un processus cognitif acquis et l'exigence de compléter l'existant par des savoirs ou des modes opératoires nouveaux. Toutefois, le contexte institutionnel ou le rapport à la discipline établissent alors un contexte d'apprentissage qui place l'apprenant dans une dynamique dont les modalités n'ont pas nécessairement vocation à être en quelque sorte négociées pour être validantes. Il en est autrement en langues anciennes.

Si nous avons déjà souligné aussi l'intérêt à placer les élèves devant des textes qui suggèrent à la fois l'intuition du connu et la curiosité devant la nouveauté, en langues anciennes la finalité de l'apprentissage peut être complexe, plus complexe qu'ailleurs et il est important d'en tenir compte pour aider à mieux apprendre.

Objectifs ou finalités multiples et complexes

La diversité de notre public, tant en collège qu'en lycée, amène à croiser des profils différents et des motivations parfois contraires. En classe de cinquième, nombreux sont les élèves inscrits moins par choix personnel que par invitation ferme des parents même si à cet âge cette situation n'entraîne pas systématiquement inadéquation entre les motivations des adultes et des jeunes. L'adolescence, en revanche, met souvent à mal les choix pris en charge par les parents et entraîne en fin de troisième des défections souvent moins dues au désintérêt pour la discipline qu'à l'affirmation et à la revendication d'une liberté existentielle[1].

De la même façon, on constate aisément qu'en classe de seconde, même si *a priori* ne sont inscrits que les élèves volontaires les raisons qui les ont poussés à faire ce choix ne sont pas unanimes. Pour certains, l'apprentissage peut être considéré comme le moyen d'acquérir des capacités ou des compétences nouvelles, l'occasion stratégique d'être intégré dans une meilleure classe[2], ou le désir de développer un travail utile inscrit dans un projet d'avenir défini ; certains annoncent aussi seulement l'objectif plus réduit d'avoir de meilleures notes au baccalauréat et de décrocher plus facilement une mention ! Nous retrouvons, sur ce terrain, autrement exprimées les distinctions théoriques entre savoir, savoir-faire ou savoir-être. Il est important d'entendre ce que l'élève annonce comme une motivation, ne serait-ce que pour l'amener à compléter son projet en lui présentant d'autres finalités et en lui donnant le moyen de les faire siennes. Rares en effet sont les lycéens qui viennent en cours de latin ou de grec, en quête du plaisir d'apprendre et qui voient, dans cette soif, une fin en soi. Nous avons bien sûr, comme beaucoup d'autres, croisé ces élèves mais ils ne constituent pas légion…

Le goût d'apprendre : un plaisir autotélique

Et c'est pourtant bien de cela dont il faut parler. Tant que nous continuerons, dans l'élaboration de notre projet pédagogique, de choisir une autre finalité que celle d'apprendre pour le plaisir d'apprendre, nous envisagerons d'autres modalités d'exécution que celles qui

---

[1] Huerre P. et Lamy A., 2006, *Quelle autorité avec l'adolescence ?,* Albin Michel, Paris.

2 Cet objectif est de moins en moins vrai au lycée en raison de l'éclatement des groupes en diverses classes et séries.

nous aideront à atteindre notre but. Si nous n'acceptons pas ce défi, nous n'aidons pas véritablement nos élèves. Notre enseignement est essentiellement gratuit ; il n'est ni déterminé ni par des enjeux de réussite ni par des risques d'échec[1] ; il n'est jamais déterminant et c'est justement là sa force. Détaché de préoccupations utilitaristes[2], l'apprentissage d'une langue ancienne ne peut fonctionner que dans l'affirmation d'une finalité intrinsèque.

Il nous faut donc comprendre ce qu'est l'objectif de l'élève pour lui présenter une autre finalité, intellectuelle, humaniste et sociale, en nous efforçant de l'amener à la faire sienne. Nous travaillerons ainsi à lui transmettre un savoir, un savoir-faire, un savoir-être mais aussi un savoir-devenir. Il est important que nos élèves comprennent qu'apprendre c'est aussi réaliser ce que nous portons en nous, image du dynamisme de la vie même. Nous apprenons, enseignants comme élèves, en nous familiarisant avec les situations rencontrées et en leur donnant sens. En cela apprendre est bien une manière de changer notre rapport au monde. Nous retrouvons là l'argument fort propre aux défenseurs des humanités mais nous n'atteindrons pas cet objectif en ouvrant les fenêtres de nos classes dans l'espoir de dépoussiérer les vieux textes et de faire rentrer le monde moderne. Nous pourrons, humblement, aider nos élèves à changer le regard qu'ils ont sur le monde en leur apprenant à lire des textes et à leur permettre de les écouter ou de leur répondre. Dans ce retour authentique au corpus, plus qu'à un retour à un corpus authentique, notre discipline peut trouver autant sa légitimité que sa modernité. Ceci n'est pourtant ni naturel ni spontané pour un lycéen aujourd'hui et doit s'inscrire au contraire dans les termes d'un contrat didactique, sous la forme d'une vraie dévolution.

---

[1] La maquette de la nouvelle classe de seconde, inscrite pour la rentrée de septembre 2010, affirme les langues anciennes dans les enseignements d'exploration, à ce titre, exploratoires sans enjeu d'orientation, ou à titre d'options, là encore sans prise réelle sur un projet d'orientation ou un avis de conseil de classe.

[2] Il y aurait danger à rattacher à des préoccupations utilitaristes un plaidoyer en faveur des langues anciennes : il n'est pas indispensable de faire du latin ou du grec pour mener des études de médecine ; le suivi d'une langue ancienne ne rend pas nécessairement bon en français, on peut développer une compétence en langue vivante sans passer par l'apprentissage d'une langue morte…

3.3.2. Dévolution et institutionnalisation

Le concept de la dévolution, énoncé par G. Brousseau[1], exprime une sorte d'engagement réciproque, entre apprenants et maîtres, paradoxalement implicite et explicite : le professeur tente de faire comprendre à l'élève ce que celui-ci doit faire pour accéder au savoir, mais en dehors de la forme explicite de consignes ou d'instructions, et en même temps, il faut que cela soit tout de même assez clair pour que la motivation soit réelle. Il ne s'agit pas ici d'un vil marchandage qui consisterait à négocier tout ce qui peut l'être, dans un faux respect démocratique, mais de favoriser ce qui apparaît alors comme un levier pédagogique. Nous n'ignorons pas qu'il y a là un certain paradoxe à citer celui qui a œuvré à penser une didactique propre aux mathématiques[2] pour un autre champ disciplinaire mais nous pensons néanmoins qu'il y a là matière à nourrir une réflexion et à proposer une contextualisation pédagogique, adaptée aux spécificités liées au contenu comme aux processus cognitifs en jeu.

---

[1] Brousseau : «Dévolution : processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation a-didactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. L'élève accepte une responsabilité dans des conditions qu'un adulte refuserait puisque s'il y a problème puis création de connaissance, c'est parce qu'il d'abord doute et ignorance. C'est pourquoi la dévolution créée une responsabilité mais pas une culpabilité en cas d'échec. La dévolution, fait pendant à l'institutionnalisation. Ce sont les deux interventions didactiques du professeur sur la situation « élève –milieu -connaissance ». Elle est un élément important *sui generis* du contrat didactique. » (Glossaire, 2003, **http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf**)

[2] Pour G. Brousseau, la conception ou l'étude d'un projet d'enseignement dépend de la connaissance qui est l'objet de l'enseignement, et donc de la discipline. Et elle exige en retour des aménagements originaux et appropriés de cette connaissance car pour lui l'enseignement produit chez les élèves des formes de connaissances qui varient suivant les conditions didactiques et qui diffèrent des savoirs de référence.

Situations didactiques et situations adidactiques

Nous avons déjà évoqué ce concept de situation didactique lorsque nous avons mentionné au titre d'apport théorique essentiel l'intérêt des pédagogies actives. Nous souhaitons revenir sur cette notion pour en mesurer les applications expérimentales applicables à la discipline des langues anciennes.

Pour que l'élève s'approprie, de façon suffisante et pertinente, la situation-problème proposée par le professeur, un texte à traduire par exemple, il doit s'accomplir non pas en menant un travail d'élève, guidé par un maître, mais en élaborant des stratégies heuristiques qu'il met progressivement en place, dont il valide pas à pas l'efficacité et le bien-fondé, préoccupé par la seule résolution du problème posé. C'est là la définition même de la dévolution. Toutefois, si dans le domaine des mathématiques, le parcours du « chercheur en herbe » se conçoit aisément et si l'on comprend bien l'intérêt de préserver une démarche expérimentale qui au prix de doutes, de vérifications permet à terme de poser un concept, il peut être plus difficile de concevoir l'atout d'une telle démarche dans la discipline qui nous intéresse.

On a souvent l'habitude, en latin ou en grec, de concevoir l'exercice de traduction ou de version comme une opération répétitive qui nécessite la mise en place d'opérations dans une succession relativement opérante et en conséquence largement transférable. Nous avons ainsi déjà eu l'occasion de citer la Préface des manuels Hatier qui donne « un latin mode d'emploi » en rappelant la nécessité préalable de repérer le verbe, le groupe nominal sujet en privilégiant une entrée exclusivement grammaticale. Il n'est bien évidemment pas de notre propos de contester l'intérêt d'une telle approche qui allie ainsi la rigueur de l'analyse à l'exploitation de savoirs vérifiés. Il ne s'agit pas non plus de prétendre que de tels repérages ne sont jamais fondés. En revanche, nous ne pouvons pas en faire un « mode d'emploi » efficace pour des débutants. Il s'agit là en effet d'un savoir-faire d'expert, valable pour des experts, nettement moins efficace pour des élèves en début d'apprentissage. Il nous faut au contraire laisser les élèves mobiliser des savoirs en construction, émettre des hypothèses, se fourvoyer pour comprendre la nécessité de revoir leurs premiers jugements. Les différents guides proposés, sous une forme ou une autre, sont peu pertinents car peu transférables d'une situation de lecture à une autre : que l'on demande à un élève de repérer le verbe, qu'on isole les propositions par des mises en page spectaculaires, que l'on propose des affichages juxtalinéaires, que l'on présente le texte selon le processus de la « boule de neige » en isolant

des unités minimales avant de complexifier l'ensemble par des compléments, on agit alors toujours à la place de l'élève : on va ainsi, sans nul doute, l'aider à traduire la phrase ou le texte choisi , mais on ne lui donne pas pour autant les moyens de traduire une nouvelle phrase ou un nouveau texte. On pourrait nous rétorquer que c'est pourtant ainsi que l'on a formé des générations de latinistes ou d'hellénistes avec des résultats sensiblement meilleurs qu'aujourd'hui…Nous ne le nierons pas mais nous ajouterons cependant que l'exercice était probablement formateur moins pour ses qualités intrinsèques que par les effets de répétition. Le mimétisme et la fréquence peuvent aider à la reconnaissance de processus cognitifs et à leur mise en place ; en revanche, force est de constater qu'aujourd'hui, le contact ou l'exposition, avec les textes sont trop réduits pour que l'élève puisse correctement tirer d'une telle situation pédagogique des habitudes validées en savoir-faire. Il faut donc recourir à une autre méthode.

Nous empruntons encore à G. Brousseau l'une de ses hypothèses, certes parfois contestée, mais néanmoins intéressante pour les pistes et les investigations qu'elle suggère. Il s'agit de l'hypothèse de l'existence de situations fondamentales : toute collection de situations qui caractérisent une même connaissance, mathématique, possède au moins une situation fondamentale qui les génère toutes par la détermination des valeurs de ses variables. Elle pose l'existence d'une situation génératrice. En conséquence, la recherche des variables didactiques pertinentes pour définir cette situation s'avère particulièrement fructueuse dans la mesure où elle oblige une analyse épistémologique et didactique approfondie du savoir visé et contraint à l'analyse des divers types d'obstacles que rencontre l'étudiant dans l'apprentissage d'une notion, pour Brousseau, mathématique. Sans une fois encore prétendre que de tels axiomes soient complètement applicables d'une discipline à l'autre, nous avons émis l'hypothèse, au cours de nos recherches, d'un lien entre les situations problématiques -les textes- et les connaissances de façon à générer un contexte d'apprentissage, en quelque sorte systémique.

Cette hypothèse de travail nous a permis d'envisager l'apprentissage en langues anciennes en deux temps distincts : une première année, consacrée à la lecture de textes, aptes à faire découvrir ces « situations fondamentales », et à les mettre en lien avec « des savoirs fondamentaux » car fréquentiels, et les années suivantes occupées à faire lire d'autres textes, comme variables des premiers. Nous avons déjà précisé que si les textes narratifs, retenus pour une première année d'apprentissage présentent les savoirs nécessaires à l'appropriation

du système linguistique, ils ne se caractérisent généralement pas par un degré d'abstraction qui en rend l'approche plus difficile. Il nous paraît important que chaque expérience de lecture, chaque situation didactique, devienne ainsi le terrain d'exploration d'une notion essentielle, non pas dans l'oubli du sens mais au contraire dans sa quête. Les aventures d'Ulysse en pleine mer se comprennent dans l'approche conceptuelle de l'aspect, tandis que le personnage de Didon, tout entier tourné vers l'espoir d'une union et meurtri par la consommation de regrets, se prête, au travers des extraits étudiés à l'expression en latin du souhait. Parce que les textes proposés en première année, racontent des histoires, parce que ces histoires sont écrites en une langue qu'il convient à l'élève de s'approprier, chaque moment d'apprentissage établit un lien fort entre la lecture et la notion linguistique, pour faire sens et établir un maillage cognitif qui aide à l'assimilation et à la restitution. En cela, les limites en langues anciennes, entre situation didactique et situation adidactique deviennent en quelque sorte plus floues, mais en cela tout particulièrement intéressantes.

La lecture, acte intrinsèquement individuel, exige un investissement de la personne qui met en œuvre son intellect mais aussi ses représentations psychoaffectives. Si cette dimension est certes caractéristique de tout acte cognitif, il nous semble que l'expérience même de la lecture fonde ou légitime un investissement de la subjectivité plus grand. D'autre part, lorsqu'un individu lit un texte latin ou grec, qu'il soit expert ou apprenant, il mobilise dans le même temps des savoirs institutionnels et des expériences personnelles singulières, sans véritablement avoir conscience d'être dans une situation didactique, tant en raison de la spontanéité ressentie que de la personnalisation de l'acte. Si une résolution de problème en mathématique gagne à être menée dans une situation adidactique, cela semble encore plus vrai en langues anciennes et s'impose quasi naturellement. L'élève reconnaît la tâche imposée comme sienne alors qu'il n'est pas à la source du questionnement. Il intériorise alors une demande qui pourtant au départ lui est étrangère. Si le texte qui lui est donné à lire s'inscrit dans une scénarisation dont il ignore tout, exemple de la ruse pédagogique chère à J.-J. Rousseau, il y a néanmoins abandon d'une conscience scolaire au cœur même de la lecture, quand celle-ci est menée activement. Il ne faut pourtant pas méconnaître l'importance de ce qui apparaît comme une véritable aporie : d'une part, l'élève ne peut pas apprendre tout seul puisque tout seul il en reste à ses représentations personnelles, - la lecture d'un texte latin ou grec exige une rigueur d'application qui est à la fois la résultante de savoir-faire et la mobilisation de savoirs à acquérir,- d'autre part, on ne peut ni apprendre ni lire à sa place. Il faut donc que l'élève s'engage dans un processus à la première personne même s'il ignore au

départ où cela le mène : la dévolution est en cela efficace si elle permet, à travers un temps adidactique, de mettre en place une situation didactique d'apprentissage qui assure l'accès à la notion visée selon des critères de pertinence, et en même temps si elle est recevable par les élèves selon des critères d'acceptabilité.

Les dispositifs en jeu

Il est important de considérer le dispositif mis en œuvre, dans le temps du cours, par le maître qui veut enseigner une connaissance, -l'ablatif absolu ou la formation de l'imparfait- et en contrôler son acquisition. Ce dispositif comprend un milieu matériel -un texte donné en support, des exercices, un appendice grammatical, une leçon dictée…- et les règles d'interactions de l'apprenant avec ce dispositif : le déroulement de la leçon. Rappelons que seuls le fonctionnement et le déroulement effectif du dispositif, la leçon effectivement déroulée ou la traduction effectivement élaborée, peuvent produire un effet d'enseignement, autrement dit avoir une efficience. Le cours de langues anciennes ne peut pas être une machine à « créer de l'enseignable[1] » qui transforme des notions en savoirs digérables et assimilables, plus ou moins bien déclinés en leçons, exercices, manipulations, exposés, évaluations…. Se trouve également posé un autre paradoxe. Les situations problématiques, applications contextuelles de savoirs, sont bien plus nombreuses et complexes que les connaissances et les savoirs à l'aide desquels on les contrôle : une leçon sur la proposition infinitive n'épuise pas toutes les rencontres possibles ; la mémorisation des paradigmes ne résout pas tous les obstacles posés par le déchiffrement des textes. D'autre part, le nombre des savoirs paraît de plus en plus excessif pour le temps dont on dispose pour les transmettre. Peut-on espérer en réduisant nécessairement le champ des situations, permettre néanmoins l'acquisition de savoirs principaux ? En d'autres termes, peut-on fournir aux élèves des situations d'apprentissage modélisantes dont ils tirent une expérience transférable à d'autres expériences de lecture ?

Selon G. Brousseau toujours, « *si le milieu réagit avec une certaine régularité, le sujet peut être conduit à anticiper ces réactions et à en tenir compte dans ses propres actions*[2] »,

---

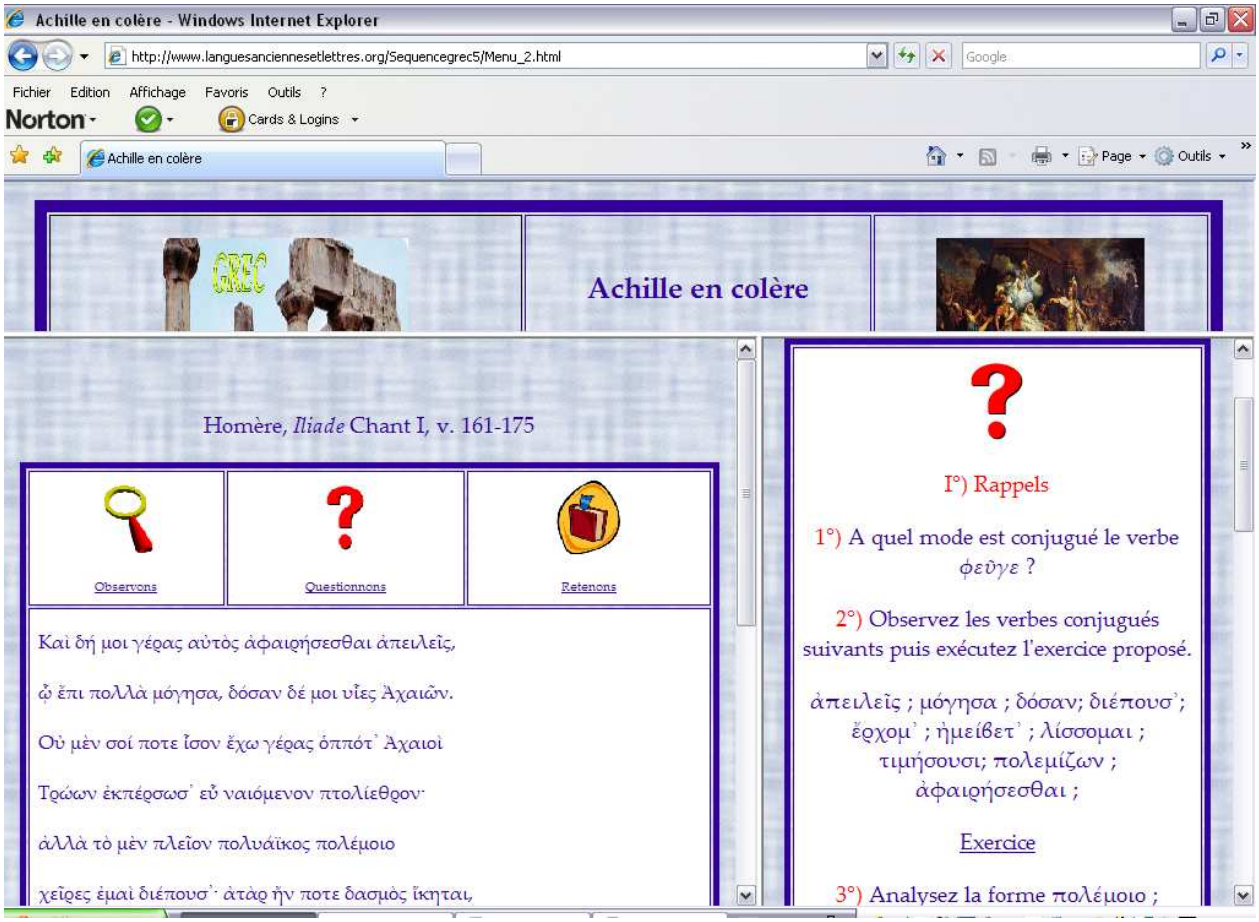
[1] Chervel, 1998 cité par Astolfi, 2009, p. 229.

[2] Brousseau, discours prononcé lors de l'attribution du titre de *Docteur Honoris Causa* de l'Université de Montréal.

les connaissances sont ce qui permet alors de produire et de corriger de telles « anticipations » tandis que l'apprentissage est le processus par lequel les connaissances se modifient, se consolident pour devenir plus spontanément mobilisables. Ces savoirs sont alors liés à des descriptions de tactiques que l'élève peut mettre en pratique : la fréquentation de textes amène l'apprenant à transformer les « leçons » en outils ou en conduites stratégiques. Il ne s'agit pas là à proprement parler de principe innovant que de prétendre que c'est en lisant que l'élève devient lecteur…Cette évidence n'est pourtant plus réellement de mise dans les lycées français au vu du nombre réduit de textes réellement lus au cours d'une année scolaire. C'est pourtant dans cette familiarité avec les textes que les élèves peuvent trouver l'occasion d'expérimenter des stratégies reconductibles d'une situation de lecture à une autre, occasion démultipliée par les constructions didactiques élaborées par l'enseignant.

L'ingénierie didactique

L'ingénierie didactique s'attache à identifier ou à produire les situations dont le contrôle exige la mise en œuvre des connaissances visées. Elle permet aussi de distinguer, parmi ces situations de lecture, celles qui permettent la création de la connaissance à acquérir par une adaptation libre et spontanée du sujet, de celles dans lesquelles au contraire l'adaptation plus immédiate est impossible. Nous prenons là pour exemple les étapes du questionnement linguistique mis en place autour d'un texte au cœur des séquences élaborées sur Ἄνθη Λέγεσθαι ou Litteras Legere. Ce questionnement est conçu pour permettre à l'élève d'observer, de repérer, de conduire un raisonnement au cours duquel les savoirs en voie de consolidation sont mobilisés de façon à comprendre la nécessité d'étendre les savoirs pour résoudre les nouveaux problèmes posés. Chaque page donne donc à dépasser des situations au cours desquelles l'élève est à même de reconnaître un état de fait ; il lui suffit d'adopter une clairvoyance.

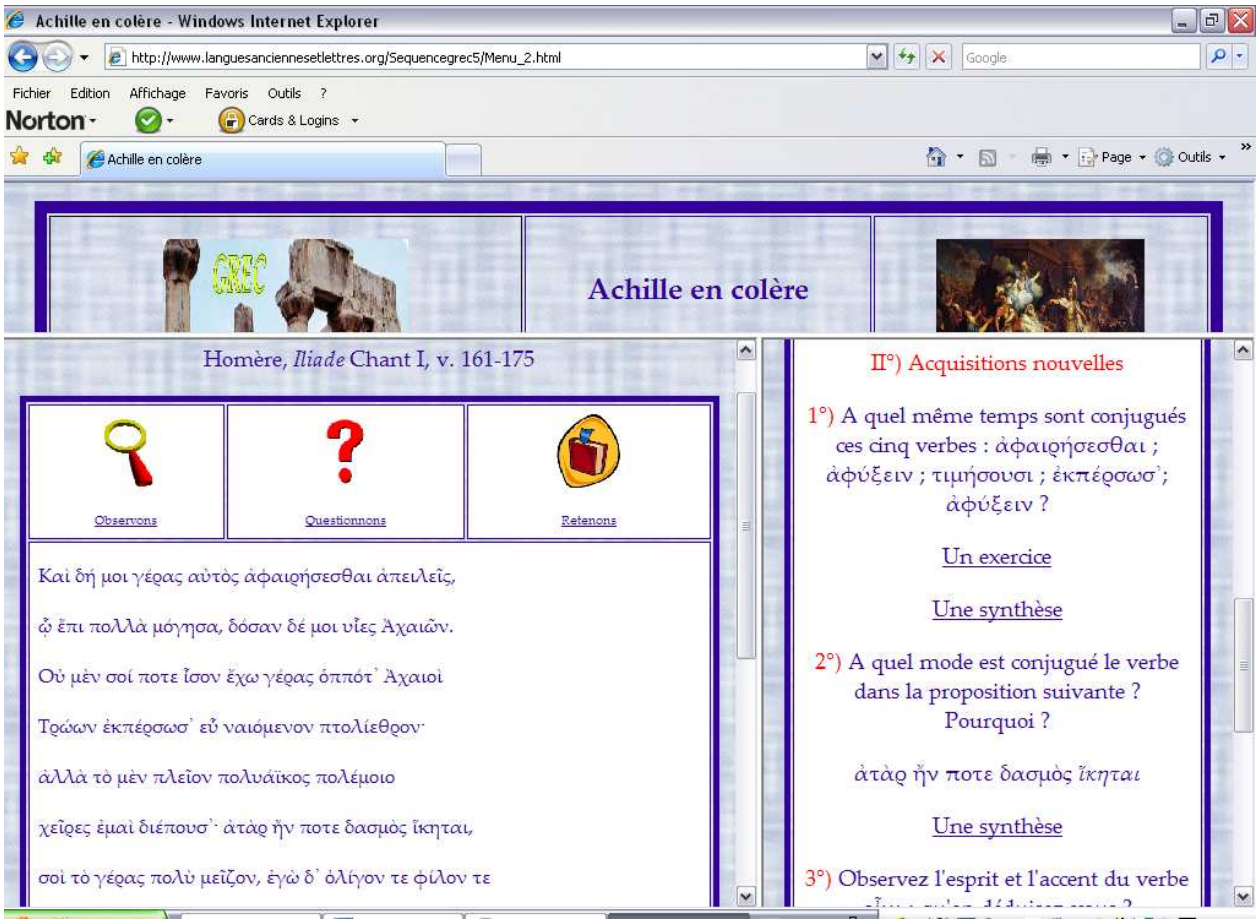


***Exemple de page qui propose une situation de résolution possible*[1].**

L'observation du mot πόλεμοιο, par exemple, oblige au rappel des connaissances déjà mises en place en même temps qu'à leur consolidation ; le repérage d'un génitif archaïque est ici utile pour la mise en place de la traduction du vers mais il suffit ici de pointer le mot pour obliger l'élève à tirer profit des expériences de lecture précédentes : cet extrait est le deuxième passage tiré de l'*Iliade* et fait suite à une séquence composée autour d'extraits de l'*Odyssée*. Si les lycéens n'ont jamais lu ce terme, ils ont en revanche déjà rencontré cette forme de génitif fréquent chez Homère. Il s'agit surtout ici d'inviter à formuler une connaissance de façon à la rendre moins évanescente. Il s'agit de fournir à l'élève, dans le cadre d'une ingénierie didactique réfléchie, des situations diverses : celles qui rendent nécessaire, à un temps de l'apprentissage, la communication d'une connaissance spécifique choisie à l'avance – ici, le génitif archaïque- dans des conditions de restitution et de communication et celles qui

[1] Cette page est extraite de la cinquième séquence *Achille en colère* : **http://www.languesanciennesetlettres.org/Sequencegrec5/accueil.html**

exigent l'adaptation du savoir ou même la création d'un nouveau savoir. On retrouve ici les schémas de l'action et de la formulation, dans des processus de correction empirique ou culturelle propres à assurer la pertinence, l'adéquation, l'adaptation ou la conformité des connaissances mobilisées. En effet, ce n'est que parce que l'élève s'est d'abord confronté à l'exercice de la lecture, dans un jeu d'hypothèses et dans un balayage propre à dissiper en partie les zones d'ombre, dans une pratique de lecture suspensive, comme nous l'avons montré précédemment, après un temps que G. Brousseau caractérise de temps d'action, qu'il en vient ensuite à un moment de formulation. L'action, la formulation, puis la validation culturelle et l'institutionnalisation semblent constituer, en langues anciennes aussi, un ordre raisonnable pour la construction des savoirs. L'exploration empirique s'inscrit dans une dynamique qui amène à une verbalisation tout aussi nécessaire. C'est pour cette raison que la même page comporte un questionnement qui amène à des formulations d'hypothèses, vérifiées par un ou plusieurs exercices, avant une formulation plus conceptuelle.


Achille en colère - Windows Internet Explorer
http://www.languesanciennesetlettres.org/Sequencegrec5/Menu_2.html
Achille en colère
Achille en colère
Homère, Iliade Chant I, v. 161-175
Observons
Questionnons
Retenons
Καὶ δή μοι γέρας αὐτὸς ἀφαιρήσεσθαι ἀπειλεῖς,
ᾧ ἔπι πολλὰ μόγησα, δόσαν δέ μοι υἷες Ἀχαιῶν.
Οὐ μὲν σοί ποτε ἶσον ἔχω γέρας ὁππότ' Ἀχαιοὶ
Τρώων ἐκπέρσωσ' εὖ ναιόμενον πτολίεθρον·
ἀλλὰ τὸ μὲν πλεῖον πολυάϊκος πολέμοιο
χεῖρες ἐμαὶ διέπουσ'· ἀτὰρ ἤν ποτε δασμὸς ἵκηται,
σοὶ τὸ γέρας πολὺ μεῖζον, ἐγὼ δ' ὀλίγον τε φίλον τε
II°) Acquisitions nouvelles
1°) A quel même temps sont conjugués ces cinq verbes : ἀφαιρήσεσθαι ; ἀφύξειν ; τιμήσουσι ; ἐκπέρσωσ' ; ἀφύξειν ?
Un exercice
Une synthèse
2°) A quel mode est conjugué le verbe dans la proposition suivante ? Pourquoi ?
ἀτὰρ ἤν ποτε δασμὸς ἵκηται
Une synthèse
3°) Observez l'esprit et l'accent du verbe

Exemple de page qui propose une situation d'investigation

L'étape de l'institutionnalisation

Nous avons tout d'abord cru que le travail participatif et l'investissement personnel de chaque élève en salle informatique pouvaient amener à une construction des savoirs suffisamment efficace. Force est de constater qu'il n'en est pas de même. Nous retrouvons là une conclusion de G. Brousseau, à propos des mathématiques :

« *De même que les théorèmes en actes s'évanouissent bientôt en l'absence de formulation et de preuve, les connaissances privées et même publiques restent contextualisées et vont disparaître dans le flot des souvenirs quotidiens si elles ne sont pas replacées dans un répertoire spécial dont la culture et la société affirment l'importance et l'usage*[1]. »

Il est important, une fois encore, de comprendre l'intérêt de ce temps pédagogique collectif pour ne pas ruiner les efforts antérieurs entrepris par chaque élève singulier. Il n'est pas vrai que les notions découvertes lors d'un apprentissage en langues anciennes renvoient à une sorte d'épistémologie naturelle ou spontanée qu'il suffirait en quelque sorte de faire émerger pour les rendre définitivement familières à l'élève. Il ne suffit donc pas d'amener l'apprenant à une prise en compte d'un fait de langue, au cours d'un exercice de lecture ; il faut aller jusqu'à une formulation conceptualisée. C'est faire là une distinction nouvelle.

Nous avons jusqu'à présent employé de façon équivalente les termes « connaissance » et « savoir » et parlé communément de construction des savoirs ou d'acquisition des connaissances. Il nous semble pourtant important d'établir à ce point de notre démonstration une différence dont l'importance prend une acuité particulière en langues anciennes. Il est fréquent, ainsi, de rencontrer des élèves capables de comprendre le sens d'un texte sans pouvoir néanmoins en donner une analyse grammaticale précise et juste, tout comme à l'inverse, d'autres peuvent posséder avec une certaine aisance des savoirs théoriques sans manifester la moindre compétence de traduction. Nous avons déjà eu l'occasion de préciser, précédemment, que la version, exercice finalisé, requiert des aptitudes qui supposent une maîtrise de la langue-source et de la langue-cible, c'est là un élément explicatif à l'origine de l'échec dans la deuxième situation. Il en est un autre. Le fonctionnement des connaissances est différent de celui des savoirs : ces derniers sont les moyens sociaux et culturels

[1] Brousseau, discours prononcé lors de l'attribution du titre de *Docteur Honoris Causa* de l'Université de Montréal.

d’identification, d’organisation, de validation et d’emploi des connaissances, exprimés dans un métalangage conventionnel et admis par une communauté d’experts. Une fois encore, les recherches menées par G. Brousseau, en didactique des mathématiques, nous semblent utilement transposables. De même que la situation fondamentale d'apprentissage du comptage, par exemple, doit pouvoir être transmise à un enfant qui ne sait pas compter et qu’il faut en même temps lui apprendre à la résoudre sans l’intervention didactique de son professeur, de même il faut que le cours de langues anciennes soit un espace où se transmettent des savoirs que l’élève assimile pour les mobiliser de façon active et rapide en situation individuelle de lecture. Nous avons déjà fait la preuve de la vanité d’une leçon décontextualisée ou subie passivement. Il est important de préciser aussi que tout savoir, conceptualisé, doit encore être reconnu pour être instrumentalisé. En d’autres termes, un élève peut observer, repérer des désinences de génitif ; il peut comprendre la notion casuelle que représente le génitif mais il doit aussi en quelque sorte dépasser ce savoir théorique pour mobiliser dans l’immédiateté de sa lecture ce qui lui permet de faire rapidement sens. Certains professeurs transmettent ainsi à leurs élèves, comme recette, le conseil empirique de traduire systématiquement en ajoutant le mot « de » chaque fois qu’ils rencontrent un génitif. C’est là la manifestation de la difficulté même de notre enseignement : nous devons transmettre des savoirs, qui sont la phase institutionnalisée de connaissances éparses, mais ces savoirs sont vains s’ils ne font pas de nos élèves des lecteurs. Il nous faut constamment produire des situations didactiques qui permettent néanmoins à nos élèves d’acquérir des compétences transposables dans des situations adidactiques. G. Brousseau a longuement observé les habitudes sociales, culturelles ou pédagogiques qui amènent les enfants à apprendre à compter[1], il a distingué les apprentissages menés à la maison, sous la conduite des parents, et ceux développés dans le cadre scolaire. Sans les hiérarchiser ou éliminer les premiers au profit des seconds, il a montré néanmoins la nécessité d’instruire non seulement des savoirs mais aussi leur emploi, ce qui est dévolu au contexte didactique.

Habituellement les professeurs de lettres classiques présentent les savoirs qu'ils veulent enseigner comme des réponses à des questions, par souci d’éviter le dogmatisme. C’est ainsi que l’on a privilégié, après les phrases modèles, les textes d’étude pourtant souvent encore, nous l’avons déjà dit, prétextes. Ils se focalisent alors sur l'enseignement des réponses, les

[1] Brousseau, 1999.

questions n'étant là que pour les introduire et les justifier. A l'interrogation d'un élève qui ne parvient pas à reconnaître la désinence verbale -ουσι dans le verbe τιμῶσι, le professeur proposera en « réponse » une leçon sur les verbes contractes, habituellement préparée par le choix d'un texte qui en compte plusieurs occurrences…Mais ces « réponses »sont rarement des relations ou des assertions, propres à garder un sens dans tout contexte, ce sont surtout des procédures dont les questions introductives sont étroitement assujetties à accompagner l'acquisition progressive programmée. Détachés de leur contexte, les algorithmes deviennent des réponses acquises pour des questions à venir à propos desquelles la clairvoyance n'est pas totale. On évoquait précédemment la confusion entre la technique qui consiste à instruire le recours à « de » pour traduire un génitif et le vrai savoir transmis. Prendre une technique, sensée être utile pour résoudre un problème, comme objet d'étude et perdre de vue le vrai savoir à développer, est aussi moins une déviance du contrat didactique que la perception inaboutie de l'institutionnalisation.

Ce moment de transmission des savoirs est largement complexe. Si les savoirs ou les algorithmes, à mettre en place, ne viennent pas assez vite soulager les modèles implicites et les connaissances déjà acquises, par conversion ou par transmission, la recherche personnelle de la classe s'essouffle et court à l'échec : laisser les élèves devant un texte dont ils ont épuisé le peu de sens accessible ne sert à rien ; il faut bien leur permettre d'accéder à de nouvelles connaissances pour étendre le champ des possibles quêtes. Mais si, au contraire, ces nouveaux savoirs viennent trop vite ou trop tôt, la compréhension risque de n'avoir pas eu le temps de donner du sens à ces savoirs et donc d'en légitimer l'acquisition ou la pertinence et d'en assurer la manipulation. C'est le respect même de cette dimension temporelle qui nous paraît essentielle : une mise à distance réflexive est en effet alors introduite afin de permettre le passage de l'exécution d'algorithmes à l'examen d'une situation et à la considération d'hypothèses. Nous choisissons ici d'employer le terme « algorithmes » car il nous semble caractériser assez bien la procédure traditionnellement mise en place en langues anciennes : l'élève est rassuré par l'énoncé non- ambigu d'opérations qui lui permettent de donner la réponse à un problème. Or la traduction est d'abord affaire d'hypothèses et de choix. Il importe donc de transmettre des savoirs envisagés comme des *puits de possibles* et non comme des réponses données unilatéralement.

Le sens des connaissances

Le choix des modulations d'enseignement, que nous venons d'évoquer, n'a d'autre justification que de donner un sens aux connaissances et donc de faire des savoirs des savoirs utiles. Le sens d'une connaissance est formé diversement : il se compose des modèles implicites qui lui sont associés et des traces des situations d'action qui les contextualisent. La connaissance du comparatif en grec est ainsi marquée des contextes de lectures rencontrées mais aussi des représentations antérieures ou surajoutées que cette notion prend dans la langue maternelle de l'élève autant que des formulations métalinguistiques qui l'entourent ou des formalisations à l'aide desquelles l'élève peut la manipuler en grec (suffixe –τερος…) ou en français (adverbe plus…). Nous donnons ici un exemple de fiche grammaticale qui rend compte de la multiplicité des recouvrements qu'un savoir peut prendre pour un élève, même en début d'apprentissage.

Le comparatif
• Adjectif (variable) ; Adverbe (invariable)
– 3 nuances : supériorité (plus) / infériorité (moins) / égalité (aussi)
– Il peut se retrouver seul ou être complété (complément du comparatif : ἤ // que)
– -τερος (-οτερος ou ωτερος)
• Le comparatif sert à comparer (cf. – er ou more en anglais pour dire plus)
1. τῇ προτέρᾳ νυκτὶ
2. μιᾷ νυκτὶ πρεσβύτερον,

Fiche grammaticale de Tristan[1]

[1] Nous avons évoqué précédemment le recours aux fiches grammaticales dans une pratique spontanée, singulière et évolutive.

Cette « fiche grammaticale », élaborée en cours de parcours, témoigne d'un rapport au savoir, certes institutionnalisé, mais réinvesti dans une procédure active et personnelle. Elle est aussi la manifestation d'un recul pris par rapport à la leçon menée à un moment de l'apprentissage : Tristan a en quelque sorte, de façon brève et ramassée, décrit des « temps de cours », en donnant en quelque sorte un statut aux événements vécus dans la classe- les références à une lecture menée autour d'un travail sur Héraklès[1]-, en assumant et en identifiant l'objet d'enseignement par rapport à des représentations culturelles autres (références au français et à l'anglais) de façon à le rendre plus aisément utilisable. Il y a, dans ce travail, une traçabilité de transmission officielle d'un savoir (la précision du suffixe, la référence à la double formation …), mais il y a aussi la mise en avant de la création du sens par l'élève. Il ne s'agit pas seulement de mener un cours qui précise ce que l'élève doit savoir, de lui expliquer et de vérifier qu'il l'a appris. Il faut inciter un processus qui permette à l'élève de retrouver les savoirs en dehors d'une situation didactique, c'est-à-dire sans les interventions éclairantes ou suggestives du professeur ou les contraintes formelles d'un exercice logique.

Le contrat didactique prend ici tout son sens. Il s'agit en effet de proposer un processus d'apprentissage apte à favoriser l'assimilation autant que sa restitution. La chose n'est pas simple ! Comment peut-on, en effet, affirmer qu'un savoir est effectivement équivalent à un certain ensemble d'exercices, et que son acquisition est validée par la réussite de ce même ensemble d'exercices ? On a l'habitude de constater en didactique trois modularités distinctes[2] : le contrat d'imitation, qui consiste par la reproduction formelle, à faire effectuer une tâche dont la réalisation est la preuve de l'acquisition, le contrat d'ostension qui pose un objet à voir et attend, par une induction radicale, dans une généralisation aussi systématique, que les élèves en viennent à transposer ailleurs les applications repérées, et enfin le contrat de conditionnement, par lequel les élèves, au cours d'exercices répétitifs, acquièrent des automatismes. Les pratiques menées en langues anciennes révèlent l'emprunt à ces trois

---

[1] Apollodore, *La Bibliothèque* : « Ὁ Ἀμφιτρύων δὲ παραγενόμενος, ὡς οὐχ ἑώρα φιλοφρονουμένην πρὸς αὐτὸν τὴν γυναῖκα, ἐπυνθάνετο τὴν αἰτίαν· εἰπούσης δὲ ὅτι τῇ προτέρᾳ νυκτὶ παραγενόμενος αὐτῇ συγκεκοίμηται, μανθάνει παρὰ τοῦ Τειρεσίου τὴν γενομένην τοῦ Διὸς συνουσίαν. » et « Ἡ Ἀλκμήνη δὲ δύο ἐγέννησε παῖδας, Διὶ μὲν τὸν Ἡρακλέα, μιᾷ νυκτὶ πρεσβύτερον, τῷ Ἀμφιτρύωνι δὲ τὸν Ἰφικλέα. »

[2] Brousseau, 1998.

tendances, qui sans être fondamentalement inutiles sont inefficaces, dans les conditions actuelles d'enseignement, quand elles ne posent pas clairement *les raisons de savoir* ce qui est à apprendre. Si l'apprentissage par conditionnement est dénué de toute part réflexive, il se révèle voué à l'échec ; inversement, il n'est pas faux de prétendre que la fréquentation répétée de mêmes circonstances expérimentales, sans aller jusqu'aux travers du psittacisme, est dénuée d'intérêt quand elle n'est pas associée à une participation réfléchie. Il ne nous paraît pas simple, en conséquence, d'envisager une modélisation des situations d'enseignement en langues anciennes, en raison même de la spécificité du contenu d'apprentissage.

Parce que l'objectif est d'amener les élèves à devenir lecteurs et à y trouver un plaisir, en dehors de toute situation proprement didactique et parce que, à l'inverse, le vecteur linguistique est une somme de savoirs à acquérir *in extenso*, les langues anciennes se retrouvent ici face à un oxymore qui exige un temps d'apprentissage que la plupart des élèves n'ont pas…Il nous semble donc tout particulièrement nécessaire de privilégier toutes les démarches qui placent en priorité, dans un va-et-vient permanent, acquisition institutionnelle et reformulation individuelle, de façon à faire du savoir un instrument heuristique plus efficace.

C'est le contact avec la matière qui crée, en langues anciennes, l'enseignable pas le discours métalinguistique qui au contraire nous en éloigne, comme le dit autrement D. Pennac[1] quand il évoque son métier d'enseignant. Le savoir, en latin ou en grec, au lycée, est d'abord un outil pour interroger le monde, surprendre et piquer la curiosité : notre discipline est celle qui indiscipline…Cette perspective, inscrite dans le contrat didactique qui allie les partenaires autour de cette transmission du savoir, pose le rôle dévolu à l'erreur.

[1] Pennac, 2007.

3.3.3. Le rôle pédagogique de l'erreur

Nous ne pourrions pas prétendre évoquer l'espace didactique des langues anciennes sans mentionner la question des erreurs et des fautes. Traditionnellement, et la tradition, encore une fois, est tenace, les professeurs de lettres classiques évaluent le succès ou l'échec de leurs élèves en leur donnant des tâches, en comptant et en opérant un barème qui distingue dans une hiérarchie établie et instituée les erreurs déclinées en maladresses, en faux-sens, en contre-sens en non-sens ou en barbarismes… Or, il paraît évident que, dans ce domaine aussi, la situation est différente, et les jeunes collègues rencontrés en IUFM sont souvent pris dans les dilemmes du respect d'une notation héritée d'une longue tradition et de l'incapacité à l'appliquer. Or, la prise en compte de l'erreur est moins une étape de l'évaluation que celle de l'apprentissage et en cela même elle s'apparente au contrat didactique. Ces recherches ont également pour objectif de faire le point sur le traitement et la pédagogie de l'erreur dans le domaine de la didactique des langues anciennes.

L'évaluation en langues anciennes : un contexte spécifique

Dans ce domaine aussi, plus particulièrement peut être, les langues anciennes affichent une spécificité disciplinaire. Tantôt considérées comme des écarts de langue face à une langue cible, tantôt évaluées par rapport à une langue cible, les fautes relèvent d'un système linguistique ou d'un autre selon une hiérarchisation disséquée. Le linguiste suisse H. Frei, initiateur d'une étude des erreurs selon les principes de régularisation des microsystèmes grammaticaux et d'analogies, en 1929, dans un ouvrage intitulé *La Grammaire des fautes*, analyse la production du mécanisme de changement des langues. Si pendant longtemps, l'erreur, vue d'abord comme une faiblesse à corriger, a été écartée de l'apprentissage, elle est, en didactique, depuis les années 60, considérée au contraire comme un repère quand on observe l'itinéraire de l'apprentissage. Il nous paraît important de la voir aussi comme un indicateur en langues anciennes et non comme l'étalon défini au terme d'une évaluation tout aussi définie. Ceci implique une première distinction terminologique entre erreur et faute. Si pendant longtemps, le mot « faute » a été banni des discours didactiques pour ses connotations morales ou religieuses, il est important néanmoins de dissocier l'erreur de la faute.

Du latin « *errare* », l'erreur désigne l'acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, selon la définition proposée par le Dictionnaire Robert. Elle est surtout définie

comme un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé[1]. Si les langues anciennes, en tant qu'apprentissage linguistique se rapprochent des langues étrangères, elles considèrent *ipso facto* les erreurs comme une méconnaissance de la règle de fonctionnement propre à une langue donnée. L'élève qui apprend le français commet une erreur en écrivant au pluriel le mot *chevals, comme celui qui, apprenant le grec, écrit *ταῖς ἀγάθαις κόρησι. Toutefois, le diagnostic n'est pourtant pas si simple. En effet, si l'on s'entend pour voir, en didactique, dans la faute, du latin « *fallere* », une erreur de type *lapsus*, due à l'inattention, que l'apprenant peut corriger puisque le mécanisme est maîtrisé[2], il est aisé de constater que les langues anciennes révèlent une perspective très particulière, par rapport aux langues vivantes par exemple, par le fait même que la pratique ne concerne que l'écrit et que la communication orale est par définition artificielle, extrêmement réduite, voire impossible. Or, très généralement, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique, qui sont au contraire plus légèrement évaluées dans une situation de communication orale. Il apparaît donc en quelque sorte, en latin comme en grec, une surévaluation mimétique des langues anciennes par rapport à d'autres disciplines linguistiques, et une prise en considération surdimensionnée de l'erreur dans notre enseignement, d'autant plus fâcheusement que l'évaluation formative est peu utilisée comme outil de remédiation.

Nous avons déjà précisé que toute acquisition suppose une part de conceptualisation et de systématisation pour amener à une appropriation. Il est important de comprendre à quelle étape du processus d'apprentissage l'erreur apparaît pour comprendre ce qu'elle révèle. Ch. Tagliante, en didactique des langues étrangères, répertorie plusieurs typologies d'erreurs dont l'intitulé a le mérite de mieux faire apparaître, une fois encore, la spécificité des langues mortes : ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique[3] ». Si nos collègues s'accordent sur la classification de ces erreurs en niveau pragmatique (NP) ou niveau linguistique (NL), si nous pouvons certes distinguer les erreurs de nos élèves en « erreurs de formes » ou en « erreurs de contenu », il n'est pas pour autant

[1] Cuq, 2003.

[2] Marquilló Larruy, 2003.

[3] Tagliante, 2001, pp.152-153.

satisfaisant de se contenter de telles dissociations car il est important d'envisager une fois encore une didactique particulière qui porte sur l'erreur un regard particulier.

Si nous nous référons à notre pratique, expérience collectivement partagée, nous constatons combien il est difficile d'évaluer un apprentissage en cours de formation : le texte littéraire donné à lire est-il compris ? Dans quelle mesure ? Comment la restitution de sens est-elle assurée ? Quel est l'obstacle qui a gêné à l'appropriation du sens ? Les erreurs sont-elles dues au transfert des savoirs ou au développement de la langue cible ? Il est apparu depuis quelques années que le transfert de la langue première à la langue cible pouvait aussi être une cause importante de production d'erreurs[1]. C'est ainsi que la compréhension d'un texte écrit en latin ou grec peut être satisfaisante mais sa restitution, à l'intérieur d'un exercice de traduction ou de version, peut être fautive autant à cause d'un transfert inapproprié des savoirs (méconnaissance d'un parfait latin, ignorance d'un participe grec) qu'à cause d'une maîtrise insuffisante de la langue maternelle.

Il est pourtant important, en tant que professeur et médiateur dans l'apprentissage, d'apprendre à apprendre à maîtriser ou corriger l'erreur. Il est tout d'abord essentiel de préciser à l'apprenant que l'erreur est un processus naturel et normal, inévitable, dans l'apprentissage. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de la considérer avec une bienveillance tout aussi méprisante, il est plus efficace de la placer au centre de la démarche pédagogique et d'en expliciter le caractère largement instructif. L'erreur est en effet un indice de la représentation de l'apprenant, de son parcours et de son cheminement, autant que du système de la langue cible. L'élève, auquel on demande de préciser le cas du mot « seruorum » dans une phrase qu'il a comprise, qui répond « accusatif », puis bafouille que c'est la quatrième ligne de la déclinaison n'est bien évidemment pas à blâmer mais à accompagner : ces hésitations, ces confusions témoignent en effet surtout d'une appropriation insuffisante du système de la flexion plus que de celle de la deuxième déclinaison. L'erreur est d'autre part à prendre au sérieux puisqu'elle peut générer une peur handicapante dans la démarche d'apprentissage[2], naturelle elle est au contraire la preuve d'un développement en évolution : « *les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une*

[1] Marquilló Larruy , 2003.

[2] Astolfi, 1997.

interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.[1] » Ceci est encore plus vrai en cours d'apprentissage d'une langue morte : sans la médiation possible de la perspective réellement communicative, l'élève ne peut mettre en place cette *interlangue* qu'à travers la médiation de sa langue maternelle, dans un processus de production presque entièrement dévolue à l'écrit. Il s'agit donc d'apprendre à composer avec l'erreur pour en faire un instrument d'apprentissage utile à l'acquisition de la langue ancienne comme à la maîtrise de la langue maternelle. Outil réflexif, l'erreur est l'émergence d'un questionnement sur le langage. Plus que la manifestation d'une méconnaissance, elle est le reflet d'une appropriation en marche, comme l'analysait Bachelard. Dans la quête du sens, l'erreur peut jouer un rôle.

L'embarras du non-sens

Il est important, si l'on veut mieux comprendre l'origine des erreurs, réfléchir à ce que sont le sens et le non-sens en langues anciennes. Quel est en quelque sorte le référentiel ? En mathématiques, le référentiel adopté est celui du vrai et du faux, posant par là même un décalage énorme dans lequel s'engouffrent des cohortes d'élèves puisque l'énoncé d'une erreur peut néanmoins avoir du sens dans la mesure où le message transcrit est écrit en français correct…Il est évident, pour un professeur de langues anciennes, en travail de correction, que l'énoncé d'une phrase, qui repose sur une erreur d'analyse, est en conséquence inexacte puisque l'analyse initiale qui a abouti à une telle traduction était erronée et donc illogique. Cette évidence est manifeste pour le professeur qui, tellement familier de l'implicite de la phrase grecque, ne parvient que difficilement à reconstruire le cheminement, souvent pourtant logique lui aussi, qui a mené à de telles erreurs. Or qu'est-ce qu'un non-sens en latin ou en grec sinon l'effort de production d'un sens là où il n'y en a pas ? Comment peut-on expliquer qu'un élève, le plus souvent sensé, en vienne à écrire, en cours de latin ou de grec, une phrase française qui, à ses yeux mêmes, apparaît comme un non-sens total ?[2] Ces exemples, dont nous avons tous fait l'expérience, peuvent être expliqués certes différemment :

---

[1] *Conseil de l'Europe*, 2004 : p.118.

2 Chaque professeur a dans ses archives ce que l'on appelle alors des perles…Nous ne citerons qu'un exemple pour illustrer nos propos. Dans une copie de baccalauréat, un élève de série littéraire, traduisant un passage du Livre 1 de *l'Histoire Romaine* de Tite-Live avait écrit la phrase suivante : « Le loup avait saisi les mamelles du berger pour nourrir les deux bébés affamés. »

fantaisie, jeu, paresse d'esprit, délire imaginatif, peur de ne rien écrire du tout…probablement ; il est pourtant indéniable aussi que la plupart de ces malheureux élèves acceptent aussi d'écrire un non-sens parce qu'ils sont en latin ou en grec et que sur cette planète là les soldats peuvent sortir le soir pour observer des combats d'escargots…Le non-sens paraît comme enraciné au terrain même sur lequel il se manifeste ; les mots renvoient moins à une réalité sensible ou intelligible qu'à un code dont le fonctionnement mystérieux autorise ou exclut des lois combinatoires secrètes comprises par les seuls initiés. Alors que l'argumentaire des professeurs de langues anciennes prône la valeur d'un apprentissage de la rigueur, force est de constater que nos élèves oublient la logique du bon sens pour se justifier dans un non-sens illogique…Deux explications différentes peuvent être avancées.

Donner à des lycéens un texte à traduire, c'est leur donner un sens à trouver ; c'est affirmer, implicitement, que ce texte a un sens et c'est leur donner comme objectif de favoriser l'émergence de ce sens en mobilisant au cours de cette quête les savoirs comme le savoir-faire acquis ou travaillé en amont. C'est donc mettre en marche une mécanique complexe de combinaisons mentales additionnées dont la mise en place peut générer à divers moments des hypothèses et des choix multiples. C'est une succession de problèmes à résoudre, méandres plus ou moins sinueux. L'inexactitude peut surgir à plusieurs moments et mener à des cheminements curieux : de deux erreurs superposées peut même surgir une vérité[1] ! Le résultat compte donc finalement moins que le parcours qui l'a permis, la résolution moins que le processus de résolution. Or, nous nous apercevons que si les élèves et leur maître semblent parler la même langue, ce n'est finalement qu'un leurre puisqu'ils ne donnent pas aux mêmes mots les mêmes sens. Si pour le professeur le non-sens est son impossibilité à être, pour l'élève le non-sens est l'impossibilité à être autrement, garanti en cela par un raisonnement qui lui paraît tout à fait logique, celle du fou…L'énoncé qui n'a pas de sens, en latin ou en grec, peut avoir plusieurs sources[2].

- On peut tout d'abord constater la négation du sens ; ainsi l'élève qui dira que la désinence « as » dans *tempestas* est celle d'un accusatif pluriel dira un propos inexact mais

1 Nous citerons l'exemple d'un élève qui avait mal analysé la forme « *cadunt* » voyant dans ce verbe une troisième personne du singulier mais qui en commettant une faute d'orthographe en français avait tout de même écrit « tombe »…

2 Nous empruntons là une analyse du non-sens en mathématiques étudiée par Stella Baruk dans *L'âge du capitaine* (page 198 et suivantes)

sensé, celui qui dira que *tempestas* n'est pas un accusatif pluriel dira un propos sensé et exact ; celui qui dira que *tempestas* est un accusatif pluriel sera dans le non sens car le mot ne peut être ainsi à l'accusatif pluriel.

- On peut aussi lire la combinaison malheureuse de « pas-de-sens préalables » : « *on obtient ainsi des énoncés ou des écritures où les éléments s'assemblent selon des « lois » qui ne sont pas celles du sens global, mais de logiques diverses suscitées par des pulsions de sens elles-mêmes produites par les éléments présents dans le texte original*.[1] » Alors que les élèves peuvent instinctivement traduire correctement une phrase, la traduction finalement juste, peut reposer sur une combinaison d'erreurs accumulées et justifiées par des règles ou incomplètes ou inexactes. On assiste alors à la fabrication de « monstres » tels qu'un ablatif absolu à l'accusatif, un participe passif en ωv, un génitif latin en o, un nominatif singulier en ibus…et à autant d'explications données pour justifier le non-sens auquel on aboutit…Or on se rend bien compte ici que cette réduction schématique des processus qui aboutissent au non-sens, c'est-à-dire à l'énonciation patente et admise d'une réalité qui n'est pas, -les mamelles du berger ou le combat d'escargots- met en exergue le deuxième cas : la négation du sens est l'effet d'une addition plus ou moins multipliée de « pas-de-sens » qui sont autant de termes transitifs cachés. Notre discipline paraît complexe dans la mesure où elle pose le sens comme ce qui couvre les catégories du vrai et du faux dans une écriture codifiée, admise de façon consensuelle mais aussi ce qui renvoie aux termes d'une réalité historique, humaine, philosophique, admise là aussi de façon consensuelle. Il est étonnant de voir combien la force de notre apprentissage grammatical occulte le second pour donner crédit au premier, quitte à écrire ce qui nous paraîtrait faux dans un espace autre que celui du cours de latin ou de grec. Si les élèves aboutissent au non-sens c'est aussi parce que les textes que nous leur proposons n'ont pas de sens pour eux : ils sont comme « troués » et les béances sont en quelque sorte comblées par des approximations ou des accumulations d'erreurs, d'autant plus légitimement admises que nous habituons aisément nos élèves à vivre avec le non-sens…

Ne demandons-nous pas nous aussi à nos élèves l'âge du capitaine [2]? Il est important, nous semble-t-il, de comprendre la nécessité de produire du sens et de faire admettre ce

1 Baruk, 1985,p. 199.et suivantes.

2 Baruk,1985. St. Baruk propose ainsi comme titre à l'un de ses ouvrages la référence à un problème de mathématiques, exemple de problème non sensique.

principe comme un postulat initial et incontesté à nos élèves. Nous ne pourrons pas exiger de ces mêmes élèves la production d'un écrit sensé si nous ne plaçons pas dans notre enseignement cette quête du sens comme initiale. D'aucuns s'offusqueront du temps perdu au rappel de telles évidences. Il nous semble néanmoins que nos manuels, souvent très largement révélateurs de nos pratiques, voire cautions ou garants de nos pratiques, interrogent souvent sur l'âge du capitaine…Quelques témoignages ou preuves de ces aberrations…Les manuels, les sites, regorgent de manipulations morphologiques que les élèves effectuent docilement voire, pire peut-être, en y prenant goût, des déclinaisons ou des associations qui multiplient les sottises ou les aberrations : on demande à un élève de 4ème de décliner « l'esclave libre » , « le laurier blanc » , « *vir Romulus* » au singulier mais aussi au pluriel, on met au vocatif des mots que pas un Romain n'a jamais considéré suffisamment digne d'être apostrophé[1]… On demande ailleurs de traduire en latin la phrase suivante : « la guerre détruit les lauriers et les platanes[2] » …autant de petites graines dont la germination lente mais assurée habitue sans équivoque nos élèves au fait que les mots alignés ne renvoient ni à une réalité ni à une idée mais sont objets de jonglerie dont l'assemblage peut être selon les moments occasions de rires ou de terreur ! Stella Baruk, dans ses ouvrages, insiste sur le fait que sont légion les élèves qui disent ne rien comprendre aux mathématiques soit parce qu'ils pensent qu'ils sont incapables de comprendre, soit parce qu'ils pensent qu'il n'y a rien à comprendre et que les seules explications nécessaires sont celles qui pourraient expliquer comment fonctionne cette absence de sens…Nous ne pouvons ignorer ni cette déviance que prend souvent notre pratique en langues anciennes ni les dangers qu'elle représente : s'il n'est pas question de nier l'efficacité des exercices qui consistent à favoriser une « gymnastique intellectuelle », il n'est pas question pour autant de faire entrer dans l'espace de la classe de latin ou de grec les ombres dangereuses du non sens ! Se risquer à une telle émergence, c'est accepter l'excuse souvent présentée par un élève à qui on demande d'expliquer le non-sens présent dans l'une de ses copies : « je sais bien que cela n'a pas de sens mais c'est du latin ! »De même qu'en mathématiques, on a largement mis en garde contre les énoncés non *sensiques,* il nous semble important de rappeler le danger de toutes ces phrases présentées comme manipulations anodines dont la principale et nocive efficacité consiste surtout à

[1]Le site *Latine Loquere* présente ainsi des manipulations aussi peu sensiques les unes que les autres.

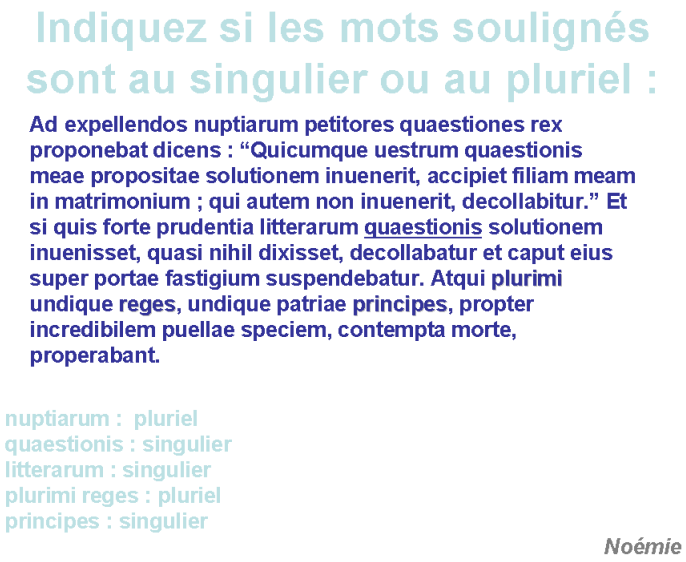
2 Moreau- Rouault, 2005, p. 25.

habituer les élèves à la fréquentation parallèle entre sens et non-sens où sens et non-sens seraient finalement équivalents.

Cette présence du non-sens, souvent tapi dans quelque coin de la copie, est elle-aussi à prendre en compte et à évaluer avec précaution. S'il n'est pas question de revenir sur les dégâts provoqués par les connotations attachées aux monstruosités liées à l'erreur, il est important de souligner les ravages causés par sa sœur, l'incohérence ou la confusion, plus faiblement débusquée, le plus souvent anéantie ou pondérée dans des moyennes qui la déguisent pour la rendre plus redoutable.

Le paradoxe de l'idée de confusion

La confusion naît tout d'abord de l'approximation et s'y enracine profondément. Nous ne reviendrons pas sur les décalages très fréquents dans les manuels entre les exercices de manipulation morphosyntaxique et les exercices de traduction, pourtant présentés comme le centre de mobilisations des mêmes savoirs. L'incohérence est aussi un danger à débusquer, avec plus de force que les pratiques ne s'y appliquent généralement. Nous rappellerons ici que c'est un critère que nous avons pris en compte lors de l'évaluation réalisée au titre de prospection dans des classes de seconde. L'élève est souvent largement dans l'erreur quand il semble procéder de façon aléatoire comme le montre la copie suivante :



Indiquez si les mots soulignés sont au singulier ou au pluriel :

Ad expellendos nuptiarum petitores quaestiones rex proponebat dicens : "Quicumque uestrum quaestionis meae propositae solutionem inuenerit, accipiet filiam meam in matrimonium ; qui autem non inuenerit, decollabitur." Et si quis forte prudentia litterarum quaestionis solutionem inuenisset, quasi nihil dixisset, decollabatur et caput eius super portae fastigium suspendebatur. Atqui plurimi undique reges, undique patriae principes, propter incredibilem puellae speciem, contempta morte, properabant.

nuptiarum : pluriel
quaestionis : singulier
litterarum : singulier
plurimi reges : pluriel
principes : singulier

Noémie

Copie de Noémie

Cet exemple illustre la difficulté même à comptabiliser l'erreur à l'intérieur d'un barème qui ne prend en compte que le référentiel de l'exactitude : sur les cinq réponses attendues, en effet, trois sont justes et peuvent donc accorder un bénéfice positif en terme de points ; pourtant, les deux autres réponses témoignent d'un processus cognitif tout particulièrement lourds en incohérences et en confusions et il serait plus efficace dans ces conditions de considérer cet exercice comme entièrement raté pour permettre à Noémie de revenir sur les concepts qui ont été mal assimilés.

La confusion est aussi une production du *pas de sens*. Un professeur de langues anciennes connaît les interrogations menées auprès d'élèves qui répondent *génitif* quand on attend *accusatif* avant de se reprendre pour dire *ablatif*, ou corriger par *datif*, attentifs à la mine de désapprobation de leur maître…Ce déluge de réponses est évidemment problématique ; il révèle moins une peur panique qu'une absence totale de sens et si la bonne réponse tombe au bout du compte, elle ne doit jamais pour autant être considérée comme bonne tant elle a révélé des abîmes. Nous sommes pourtant contents d'entendre *accusatif* après avoir écouté les réponses les plus fantaisistes dans un ordre toujours aléatoire…Retrouvons ici l'analyse de S. Baruk, faite en mathématiques, d'une situation largement similaire : un élève interrogé sur la nature des droites observées annonce qu'elles sont parallèles avant de corriger par « perpendiculaires » au froncement de sourcils de son professeur ;

«*Rien n'a changé dans la nécessité de devoir manipuler du pas-de-sens pour produire du sens. C'est donc un entendement en souffrance qui va faire face à des énoncés de problème, sans autre recours que la croyance magique en guise de pensée. Ce sont les logiques du magique, elles-mêmes sécrétées par l'alliance objective des tendances subjectives, internes, à réagir à la logique, et de la nécessité imposée, externe, d'avoir à manipuler du pas-de-sens. Comme la pensée « ordinaire » suppose la circulation du sens, et la possibilité de soutenir un ensemble de significations dans une globalité, et qu'ici elle est impossible, l'entendement en souffrance ne peut plus intervenir que de manière parcellaire : ses activités seront alors strictement localisées, elles ne pourront plus que trier, sélectionner, séparer les significations de telle façon que le sens global ne soit plus sollicité, et donc n'ait plus à souffrir et à faire souffrir*[1]. »

[1] Baruk 1985, p.238.

Il nous semble que la situation présente en langues anciennes de fortes analogies. Nous sommes face à des élèves qui, désemparés, vont chercher refuge dans la « *croyance magique en guise de pensée* ». Les réponses qu'ils donnent n'obéissent plus à la quête du sens en tant que tel, mais à des pulsions de sens où la logique du magique qui se manifeste dans les réponses aléatoires, folles ou insensées[1] obéit à ce que S. Baruk nomme dans la pratique pédagogique des mathématiques « le principe de cohérence », du verbe latin *cohaerere*, adhérer ensemble. Les élèves ont le souci évident de répondre à la question posée, de résoudre le problème soumis mais ils sont face à des notions qui, parce qu'elles ne sont pas acquises ou parce qu'elles sont mal acquises, ne peuvent constituer des outils de résolution et aider à des combinatoires logiques. Les mots s'enchaînent alors, en guise de réponse, comme les « connaissances» se succèdent en guise de raisonnement. Il n'est pas pour autant vrai que ces réponses, toutes désordonnées qu'elles sont, n'obéissent à aucune logique. Elles émergent au fil de ce principe d'adhérence, qui suppose des associations, à défaut de logique, qui au contraire admet des enchaînements ou des déductions. L'erreur est alors non seulement possible mais surtout inévitable : « *on voit que l'activité de l'entendement, faute de pouvoir organiser des enchaînements se réduit à produire un certain nombre d'assemblages cohérents, mais isolés les uns des autres, et qui, eux, tiennent ensemble par la croyance*[2] » que c'est ça le latin. Nous avons tous, dans un coin de notre mémoire, un élève qui, interrogé pour analyser le mot *deae*, s'excuse d'avoir répondu accusatif en disant que sa mémoire l'a trompé en lui faisant confondre les lignes…Quand notre argumentaire prône la formation de l'esprit, les erreurs faites en classe révèlent souvent au contraire un vide conceptuel.

Le vide conceptuel

Certes, nous ne sommes pas les seuls, en langues anciennes, à mesurer avec détresse un tel bilan et d'autres collègues d'autres disciplines, avec honnêteté, font le même constat. Cela n'en est pas pour autant rassurant ! Tant que nos pratiques mettent au cœur de la classe la récitation d'un savoir, menée docilement, et la simulation du sens au lieu d'un exercice de la pensée, les erreurs continueront de manifester la vanité d'un tel apprentissage. De même que

1 Un élève auquel on demande à quoi correspond l'accusatif peut ainsi répondre complément du nom ou complément circonstanciel avant de nommer l'accusatif.

2 Baruk, 1985, pages 245-246.

penser ne se fait qu'au travers d'un discours apte à traduire un raisonnement, de même traduire ne peut s'envisager qu'au travers d'un discours qui met, en d'autres mots, le même *penser vrai*. Nous sommes toujours dans le mode du langage, c'est-à-dire dans le mode de l'entendement et non dans celui d'un métadiscours. Il n'est pas évident que l'on rende plus logique un élève en l'obligeant à analyser une forme qu'il a traduite par ailleurs puisque l'expérience montre qu'en raison même du principe de cohérence, que nous venons de commenter, l'élève est capable de quitter la logique du sens pour entrer dans la folie du non-sens par inaptitude à enchaîner les déductions utiles. En cela l'erreur et son analyse deviennent de véritables objets d'apprentissage. Cheminer avec l'élève pour comprendre comment il en est arrivé à confondre deux mots, deux cas, deux fonctions c'est admettre que le savoir n'est pas transmis, c'est faire un pas pour aider à une meilleure appropriation. L'erreur n'est pas une fatalité, elle est une ressource dont l'observation peut faire sens, et non comme souvent simuler le sens.

Il y a en effet un vrai danger à encourager un élève à simuler le sens, ce qui est tout particulièrement vrai quand on lui demande de réciter des déclinaisons. Un professeur découragé par tant d'inepties répond aisément que l'exercice n'est pourtant pas compliqué puisqu'il n'y a finalement qu'à apprendre ! Or, une déclinaison, par exemple, est par définition même le règne du pas-de-sens pour un élève en cours d'apprentissage. La simulation du sens, seule attitude possible, consiste dans le transfert de signifiants qui donnent l'illusion d'un mouvement de sens : *rosa, rosa, rosam..*, génitif *rosae*…. Transfert de sens ou plutôt simulation de sens largement préjudiciable puisque cette mémorisation, comme celle d'une définition en mathématiques, repose alors sur le vide du signifiant, sans aucune connexion, réellement fondée sur une réalité à laquelle l'élève peut s'accrocher. De là à dire « *rosos » ou « *rosais», à une lettre près… Le sens est approximatif car simulé, au lieu d'être conceptualisé. On assiste alors à des manipulations répétitives au cours desquelles l'élève manifeste des stratégies de réussite qui certes sont rassurantes mais qui n'illustrent que très rarement un acte réflexif : on est dans la mémorisation mécanique, dans la répétition, on est beaucoup plus rarement dans l'exercice de la pensée. L'élève apprend, au mieux, à développer des stratégies heuristiques mais ne résout pas des problèmes d'incompréhension ; il cache le vide mais ne le comble pas. On peut faire décliner tous les mots féminins en a ou en η, on ne donnera pas davantage de sens au mot accusatif, on laissera l'élève aussi démuni, seulement capable de faire adhérer conjointement des bribes de sens de façon le plus souvent désordonnée et aléatoire.

Plus grave aussi, on minimise cette *inappropriation* en pondérant son importance. Les professeurs rencontrés au cours des stages de formation, ou les jeunes titulaires à l'IUFM expliquent souvent comment ils contournent l'erreur même en élaborant des stratégies d'évitement ou de détournement : l'exercice de version, souvent règne ou miroir du non-sens, est précédé ou accompagné d'un exercice où l'élève n'a qu'à « réciter par cœur » pour gagner des points qui additionnés à l'autre note rendent l'ensemble acceptable. Il nous semble nécessaire de pointer là un défaut dont les conséquences, au lieu de servir notre discipline, sont très certainement causes aussi de sa désaffection.

S'il suffit de réciter sans comprendre- on est d'ailleurs par le même fait autorisé à oublier aussi vite – quel est l'apport de l' enseignement des langues anciennes ? Si nous n'apprenons pas à nos élèves à penser, nous capitulons et nous cautionnons le vide…Or apprendre à penser ce n'est pas réciter ; on ne peut confondre l'un et l'autre, prendre l'un pour l'autre, se méprendre et enraciner dans la tête de l'élève que l'un remplace l'autre, compense l'autre, ou pire équivaut à l'autre…En cela, les exercices qu'un barème, favorable, rend équivalents sont éminemment dangereux ; ils participent et à la confusion et au désintérêt. L'évaluation doit être pensée, dans le mouvement d'un apprentissage construit, et n'a pas besoin, pour être efficace, de ce recours indigent à des bouées de secours. L'erreur ne peut être rassurante, elle ne peut être négociée ; l'évaluation ne peut être une compromission. En cela aussi le professeur a un rôle à jouer : il lui faut en quelque sorte être à l'écoute pour débusquer *le pas de sens*, secrètement tapi, source prochaine de non-sens garanti. Que répond-on à un élève qui *décline* un verbe comme à celui qui *conjugue* un nom ? Le plus souvent on reprend l'élève en l'invitant à employer le mot juste ; consciencieux, il se souviendra que l'on doit dire « décliner un nom » et « conjuguer un verbe » mais qu'aura-t-il compris de plus ou de mieux au système de flexion d'un nom ou à celui de la conjugaison à un mode personnel ? Quel est le monstre de non-sens qui continue de se cacher pour un temps derrière les barreaux dressés par le professeur ? Quand un autre élève répond « datif » quand on lui demande la fonction du nom *domini* dans la phrase à traduire, quelle réponse lui faisons-nous ? Il est patent que nous enfouissons l'erreur par peur de la faire surgir ! Il ne faut pas croire non plus que le « ciment du par cœur[1] » va forcément consolider ce qui ne tient pas par manque de sens et qu'il suffit de faire recopier cinq fois la déclinaison de *ὁ κόραξ* pour faire comprendre

1 Baruk,1985, p.207.

le mécanisme de la flexion ou pour en faire ressentir l'usage. En effet, un élève peut très bien réciter une suite de mots ou associer une suite de syllabes dont il ne connaît ni la signification ni la finalité. Le risque est que le professeur, lui, sait et peut donc rétablir une adéquation ou restaurer une conformité dont la dégradation au contraire devrait l'inquiéter. La contradiction ou l'incohérence dans la copie d'un élève sont en effet les symptômes d'un manque de sens qui sont les signes à reconnaître pour corriger un malaise profond niché dans le mal-sens. Comment aider un élève à comprendre ce qui est juste et ce qui ne l'est pas, comment l'habituer à admettre ce qui est exact et ce qui ne l'est pas, quand la somme des erreurs pondérée par la somme des réponses justes, exacte contradiction des premières, équivaut à une note moyenne ?

Mettez au passif les verbes suivants, sans modifier le temps ou la personne.

amabat	amabatur
legebant	Legebitur **faux**
dicit	Dicutur **faux**
dicunt	dicuntur
monent	monentur
monebat	Monebitur **faux**

10/ 20

Copie d'Adeline

Cette élève a obtenu la moitié des points puisque la moitié des verbes était juste ; or l'observation des erreurs montre que rien n'est réellement compris et que seule l'approximation ou le souvenir de formes déjà croisées ont fait office de réflexion. *Amabat* donne correctement *amabatur* mais *monebat* aboutit à *monebitur* quand *legebant* donne **legebitur*…Quel enseignement l'élève peut-elle tirer de ses erreurs si elles sont niées au moment où elles émergent ?

La contradiction ne peut être outil d'apprentissage si elle n'est pas observée comme telle dans la crudité de ce qu'elle révèle. Un professeur de langues anciennes ressemble en cela au professeur de mathématiques ; il semble travailler dans une autre langue que celle qui sert à

penser…une langue qui ne serait pas celle de la pensée…Or l'intelligibilité de la langue mathématique ou de la langue ancienne n'est possible que si elle est enracinée dans la langue maternelle, véhicule de la pensée. Pour nos élèves, et c'est bien souvent le cas, l'origine des erreurs est due à une coexistence belliqueuse des deux langues quand il devrait y avoir interpénétration. Le professeur et sa classe, dans le maniement d'un métadiscours, emploient les mêmes termes sans parler la même langue, c'est-à-dire sans penser la même chose. Dialogue de sourds, compromissions, négociations, bruits et fureurs ! Le Verbe doit imposer son rythme et se faire entendre pour dissiper les ténèbres.

Le règne du sens

Pour éviter de cultiver le non-sens, la pédagogie doit viser à aider à la cohérence explicite des apprentissages. S. Baruk énonce une erreur commise par un jeune enfant, Lucien, auquel, peu de temps avant l'arrivée de l'euro en France, on soumet le problème suivant qu'il nous semble intéressant de commenter, tant le rapport avec certaines situations vécues dans nos classes nous semble évident. Le voici :

« *J'ai 286 francs dans ma tirelire. Combien me manque-t-il pour acheter un appareil photo qui vaut 425 francs ? Solution : Il me manque : 425 x 286 = 121 550 francs.*» [1] et Stella Baruk de poursuivre : « *Voilà. Ils étaient dans la multiplication, si par chance, ils avaient été dans la soustraction, il aurait eu « bon ». Combien sont-ils comme lui, qui répondent à partir de données non écrites, comme par exemple la dernière activité en classe, la dernière phrase entendue, l'air de la question- par opposition aux paroles- ou quelque déduction échappant à une rationalité ordinaire. Lucien a justement ceci de remarquable qu'il n'a pas réagi au « marqueur » langagier -combien me manque-t-il ?- qui bien souvent peut faire croire que le sens de la soustraction est « acquis », mais lui a préféré l'actualité plus fraiche de la dernière chose apprise*.»

Cet exemple, pris à un autre champ disciplinaire, évoque une réalité vraie aussi en langues anciennes. Une élève de seconde butait sur la forme *cepeueram*, lue dans un texte pourtant accompagné d'une fiche de vocabulaire où figurait le verbe *capio* présenté avec ses temps primitifs, quand elle eut soudain l'illumination d'y reconnaître un accusatif féminin singulier

[1] Baruk, 2004, pages 11-12.

parce que la première déclinaison des noms féminins en –a était pour elle un savoir mieux maîtrisé… Nous avons, tous, connu des élèves, en tout point semblables aux « automaths »[1] dont parle S. Baruk, capables d'ânonner une déclinaison comme d'autres répètent une table de multiplication et « inventer » des erreurs, en dehors de toute rationalité, devant un texte à déchiffrer ou un problème à résoudre. Pour éviter ces déviances, il est essentiel de prendre à bras-le-corps la question du sens.

« *L'élève-en-difficulté* » est surtout la manifestation d'une difficulté de notre pédagogie. Il nous semble que nous avons, depuis des années, cherché, à donner aux tentatives de « remédiation » que sont l'analyse de l'image, la découverte de la culture ou de l'histoire, la valeur de cache des raisons pour lesquelles a échoué la médiation. Nous amenons souvent nos élèves à renoncer au sens en langues anciennes et nos élèves, souvent efficaces ailleurs, deviennent réfractaires au sensé dans l'espace de la classe de latin. Au lieu d'éduquer à la quête du sens, nous assimilons nos démarches à des savoir-faire enclins à restituer des pratiques mémorisées ; dans ces conditions, quel crédit auront un poète latin ou un dramaturge grec ? Si l'on met hors de cause les compétences et les qualités humaines ou pédagogiques des enseignants, il y a donc lieu de se demander pourquoi tant d'élèves arrivent perdus au lycée, ou abandonnent en fin de collège , sans une idée précise du sens de la phrase en grec ou en latin, s'empêtrant dans des tableaux de déclinaison ou de conjugaison, confondant les catégories grammaticales, mélangeant les temps ou les cas, improvisant des déplacements sémantiques, ignorants de la finalité des exercices qu'ils subissent. La clause initiale à tout contrat didactique en langues anciennes pose la nécessité du sens et de sa quête, comme un postulat explicite.

Il est par conséquent nécessaire de comprendre à utiliser l'erreur. Il est important de se souvenir que la vérité passe par l'erreur mais que, contrairement aux idées reçues, on n'a pas forcément droit à l'erreur…On a déjà précisé que les erreurs commises en langues anciennes n'ont pas toutes ni les mêmes modalités ni les mêmes répercussions. Il ne faut pas oublier que l'erreur est finalement la normalité même de l'exercice de la pensée et qu'elle parvient à rendre transparent ce qui est opaque. Les erreurs successives peuvent être positives à condition une fois encore qu'elles ne soient pas niées, autrement dit à condition qu'elles

1 Il s'agit de « l'automath en mathématiques » présenté par S. Baruk (1973).

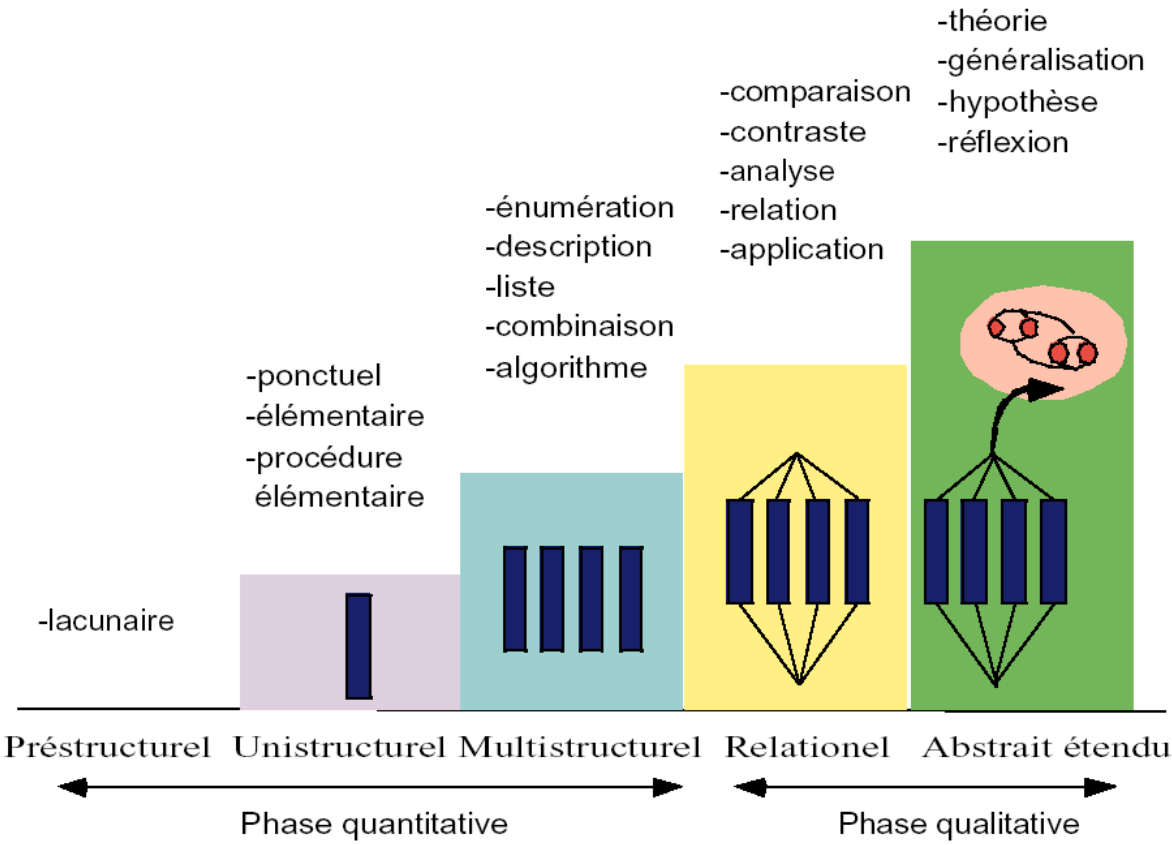
soient évaluées. L'erreur, mal repérée, mal diagnostiquée, développe au contraire des stratégies de détournement, des associations aussi fulgurantes qu'aléatoires, toutes au contraire briseuses de sens. Cette difficulté est d'autant plus grande dans notre discipline que nous sommes constamment dans le règne du vrai et du faux, comptabilisé avec précision de façon objective, et dans l'ordre du senti, évalué de façon plus subjective et que la lecture d'un texte oblige à un passage constant de l'un à l'autre. De la même façon, toute erreur n'est pas humaine dans les mêmes proportions…

D'autre part, le vrai et le faux ont pour nécessité un savoir. Il est faux de penser que *loqui* n'est pas un génitif singulier mais je ne peux l'affirmer que si je sais que le nom **loquus* n'existe pas et qu'il existe en revanche un verbe déponent *loquor*…Il est faux de lire *igitur* comme un verbe à la troisième personne du singulier mais il n'est possible de dire que cette hypothèse est fausse que si je sais qu'il n'en est rien. Il n'est donc possible de discerner le vrai du faux qu'en confrontant des savoirs exclusifs les uns par rapport aux autres. L'erreur, en cela, est constitutive de l'édification du savoir même, comme du savoir-faire ou du savoir-être. En effet, pour l'élève en cours d'apprentissage, le vrai et le non-vrai, parce qu'ils ont le même statut, ne se distinguent pas ; ils ont en quelque sorte la même apparence de vérité, ce qui impose là encore un apprentissage.

Analyser les difficultés d'apprentissage et construire une évaluation

Il est important, dans ce domaine spécifique comme dans d'autres, de tenir compte d'un certain nombre de discours théoriques pour comprendre l'application qui peut en être faite en langues anciennes. Nous nous référons ici aux travaux menés par Biggs et Collis[1], pères d'une méthodologie connue sous le nom de taxonomie SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcomes*), selon une « hiérarchisation des résultats observés de l'apprentissage ». Les travaux de la dernière décennie ont également montré qu'un cycle d'apprentissage est constitué de phases, qui doivent, de surcroît, être répétées pour conduire à un véritable degré d'efficience. Ces différents niveaux se manifestent sous des formes différentes dans les copies de nos élèves.

[1] Biggs and Collis, 1982.



Représentation des niveaux de sophistication selon la taxonomie SOLO[1].

Au premier niveau, *préstructurel*, la consigne n'est pas comprise et l'élève fournit une réponse lacunaire. A l'étape successive, un ou quelques aspects de la tâche sont correctement repérés mais on note qu'ils ne contribuent pas encore à son développement ou à sa résolution. Lorsque l'élève évolue dans le niveau *multistructuel*, plusieurs aspects sont pris en forme mais, dans un traitement épars, qui rend la tâche impossible à exécuter. Ce n'est que dans la phase relationnelle qu'il y a une compréhension et une exécution de l'ensemble. Le transfert n'est pourtant pas encore garanti : c'est au dernier degré, haut niveau de conceptualisation, que le transfert possible des connaissances et compétences acquises dans d'autres circonstances est assuré, d'autant plus facilement que le processus qui a permis d'arriver au résultat peut faire l'objet d'une analyse métacognitive réflexive propre à rendre la démarche encore plus efficace. Cette taxonomie ne peut être véritablement utile que lorsque l'on évalue

[1] Nous empruntons ce schéma à M. Lebrun, dans la présentation faite de SOLO à l'intérieur d'un panorama sur les théories de l'apprentissage : « Courants pédagogiques et technologies de l'éducation. » **http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/francais/lebrun_courants/lebrun_courants.html**

des travaux d'élèves, productions écrites, et elle prend, nous semble-t-il, une pertinence toute particulière en langues anciennes.

Cette catégorisation SOLO a en effet plusieurs mérites : elle met en évidence plusieurs phases dont nous avions pu intuitivement sentir la présence sans pour autant en comprendre l'enchaînement et la nécessité. Elle révèle également l'importance de l'actualisation de cycles d'apprentissage : les niveaux U (unistructurel), M (multistructurel) et R (relationnel) constituent en effet un cycle d'apprentissage qui n'est pas en soi suffisant dès lors que l'on travaille à un mode formel ou symbolique d'apprentissage, comme c'est le cas en langues anciennes comme dans d'autres disciplines scolaires[1]. On envisage alors la nécessité de mettre en place deux cycles d'apprentissage (U + M + R). Cette taxonomie permet surtout de mieux comprendre l'origine des erreurs commises par nos élèves et aide donc à la mise en place d'une véritable remédiation. Si ce discours théorique n'est pas neuf, il n'a pas été à notre connaissance cité pour éclairer la didactique des langues anciennes, bien qu'il ait une résonnance tout particulièrement féconde, comme le montre l'analyse de ce devoir.

La copie citée en exemple témoigne du travail réalisé par un élève de seconde au mois de décembre de sa première année d'apprentissage en grec. Le texte, extrait d'un roman grec, a été donné à lire sans aucune annotation spécifique mais suivait l'étude d'un autre extrait, qui mettait lui aussi en scène une rencontre amoureuse. Les exercices proposés visaient l'évaluation de plusieurs compétences distinctes : la restitution de savoirs (exercice 3) ; la mobilisation de savoirs en contextualisation (exercices 1 et 4) ; la lecture (exercices 5 et 6) ; la traduction (exercice 2).

[1] Panizzon, 2003.

1°) Répondez aux questions suivantes. Ἀφροδίτης **ἑορτὴ** δημοτελής, καὶ πᾶσαι σχεδὸν αἱ **γυναῖκες** ἀπῆλθον εἰς τὸν νεών. Τέως δὲ μὴ προϊοῦσαν τὴν Καλλιρόην προήγαγεν ἡ **μήτηρ,** τοῦ πατρὸς κελεύσαντος προσκυνῆσαι τὴν **θεόν**. Τότε δὲ Χαιρέας **ἀπὸ** τῶν γυμνασίων ἐβάδιζεν οἴκαδε στίλβων ὥσπερ ἀστήρ· ἐπήνθει γὰρ αὐτοῦ τῷ **λαμπρῷ** τοῦ προσώπου τὸ ἐρύθηματης παλαίστρας **ὥσπερ** ἀργύρῳ χρυσός. ἐκ τύχης οὖν περί τινα καμπὴν στενοτέραν συναντῶντες περιέπεσον ἀλλήλοις, τοῦ θεοῦ πολιτευσαμένου τήνδε τὴν συνοδίαν ἵνα ἑκάτερος τῷ ἑτέρῳ ὀφθῇ. Ταχέως οὖν **πάθος ἐρωτικὸν** ἀντέδωκαν ἀλλήλοις - - - τοῦ κάλλους τῇ εὐγενείᾳ συνελθόντος. Ὁ μὲν οὖν Χαιρέας οἴκαδε **μετὰ** τοῦ τραύματος μόλις ἀπῆει, καὶ ὥσπερ τις ἀριστεὺς ἐν πολέμῳ τρωθεὶς καιρίαν, καὶ καταπεσεῖν μὲν αἰδούμενος, στῆναι δὲ **μὴ** δυνάμενος.	Quel sens ? la fête Quel nombre ? pluriel Quel cas ? nominatif Quel genre ? masculin Quel est le cas régi par cette préposition ? accusatif Quel cas ? datif Quel sens ? comme Quelle traduction ? le mal d'amour Quel est le cas régi par cette préposition ? génitif Quel est le sens de ce mot ? négation ne…pas
2°) Traduisez la phrase suivante. Ὁ μὲν οὖν Χαιρέας οἴκαδε μετὰ τοῦ τραύματος μόλις ἀπῆει, ἡ δὲ παρθένος τῆς Ἀφροδίτης τοῖς ποσὶ προσέπεσε.	Chéréas, d'une part, donc, dans sa maison, avec peine, se rendit, d'autre part, la jeune fille se jeta aux pieds d'Aphrodite.

Copie de Gilles (première partie).

3°) Traduisez et déclinez les noms suivants : **ἡ ἑορτὴ, ῆς ; ὁ πόλεμος, ου ; τὸ πρόσωπον,ου, τὸ τραῦμα, τος**

ἡ ἑορτή	ὁ πόλεμος	τὸ πρόσωπον	τὸ τραῦμα
Τὴν ἑορτήν	τὸν πόλεμον	τὸ πρόσωπον	τὸ τραῦμα
Τῆς ἑορτῆς	τοῦ πόλεμου	τοῦ πρόσωπου	τοῦ τραύματος
Τῇ ἑορτῇ	τῷ πολέμῳ	τῷ προσώπῳ	τῷ τραῦματι
Αἱ ἑορταί	οἱ πόλεμοι	τὰ προσώπα	τὰ τραῦματα
Τὰς ἑορτάς	τοὺς πόλεμους	τὰ προσώπα	τὰ τραῦματας
Τῶν ἑορτῶν	τῶν πολέμων	τῶν προσώπων	τῶν τραύματων
Ταῖς ἑορταῖς	τοῖς πόλεμοις	τοῖς προσώποις	τοῖς τραῦματοις

4°) Donnez pour chacun des verbes suivants le nombre (singulier ou pluriel) et la personne.

Προήγαγεν ,3 sg
ἐπήνθει, 3 sg
ἀντέδωκαν, 3 pl
ἀπῆει, 3 sg

5°) Relevez plusieurs comparaisons et justifiez leur importance dans ce texte.*) ***C'est comme chez Homère.***

6°) Comment la rencontre amoureuse est-elle présentée ? Quelle expression dans le texte grec vous semble le mieux l'évoquer ? Pourquoi ?

μετὰ τοῦ τραύματος : c'est un coup de foudre.

Copie de Gilles (deuxième partie).

Ce travail révèle plusieurs erreurs qui doivent être interprétées différemment et invite à comprendre un certain nombre de heurts dans le parcours d'apprentissage. Si aucune question n'est complètement occultée, il apparaît clairement, au vu du développement des réponses fournies dans les deux derniers exercices, que l'élève n'a pas atteint le niveau relationnel et éprouve même de sérieuses difficultés à confronter des savoirs, pourtant plus ou moins acquis, à les mettre en relation les uns avec les autres pour produire du sens et en tirer une finalité. C'est la même gêne qui est aussi manifeste dans l'exercice de traduction : Gilles aligne des mots plus qu'il ne transcrit une idée, ce qui peut expliquer la lourdeur d'une phrase que le même élève ne reproduirait pas s'il effectuait ailleurs une production écrite. Les savoirs morphologiques sont en place mais de façon encore plus quantitative que qualitative et très partiellement multistructurelle : le questionnaire initial est globalement réussi, mais la justesse des réponses montre pourtant une difficulté récurrente à combiner des savoirs encore épars : les deux prépositions ἀπό et ἐκ ne donnent pas lieu toutes les deux à une exactitude alors que les déclinaisons dans l'exercice 3 présentent pourtant des formes justes au génitif. Ce même troisième exercice montre également des confusions qu'il est important de repérer pour comprendre à quelle phase d'apprentissage cet élève se situe : alors que la déclinaison du premier mot laisse croire que les règles d'accentuation sont en place, une première erreur au datif pluriel laisse un doute, confirmé par la suite. Si le mot ἑορτή avait déjà été rencontré et visualisé dans l'intégralité de sa déclinaison casuelle, il n'en était pas de même pour les autres substantifs et de toute évidence la justesse de l'exercice révèle davantage une bonne mémorisation qu'une bonne compréhension. On peut faire la même remarque pour la déclinaison des deux noms neutres : le transfert n'est pas efficace d'un paradigme à l'autre, pas plus que la déduction n'est complète. La forme donnée dans le texte μετὰ τοῦ τραυμάτος, correctement identifiée comme un génitif, produit correctement le datif singulier τῷ τραυμάτι sans vérifier la même exactitude au pluriel, tandis que « l'inattention » fait oublier un iota souscrit pour un article. Ces quelques analyses témoignent d'un apprentissage en cours et de la difficulté d'exigence propre à notre discipline : combinatoire de savoirs, elle s'exerce très tôt sur le terrain des transfigurations relationnelles et de l'abstraction. L'exemple suivant révèle, pour le même devoir, une autre phase dans l'appropriation.

1°) Répondez aux questions suivantes. Ἀφροδίτης **ἑορτὴ** δημοτελής, καὶ πᾶσαι σχεδὸν αἱ **γυναῖκες** ἀπῆλθον εἰς τὸν νεών. Τέως δὲ μὴ προϊοῦσαν τὴν Καλλιρόην προήγαγεν ἡ **μήτηρ,** τοῦ πατρὸς κελεύσαντος προσκυνῆσαι τὴν **θεόν**. Τότε δὲ Χαιρέας **ἀπὸ** τῶν γυμνασίων ἐβάδιζεν οἴκαδε στίλβων ὥσπερ ἀστήρ· ἐπήνθει γὰρ αὐτοῦ τῷ **λαμπρῷ** τοῦ προσώπου τὸ ἐρύθηματης παλαίστρας **ὥσπερ** ἀργύρῳ χρυσός. ἐκ τύχης οὖν περί τινα καμπὴν στενοτέραν συναντῶντες περιέπεσον ἀλλήλοις, τοῦ θεοῦ πολιτευσαμένου τήνδε τὴν συνοδίαν ἵνα ἑκάτερος τῷ ἑτέρῳ ὀφθῇ. Ταχέως οὖν **πάθος ἐρωτικὸν** ἀντέδωκαν ἀλλήλοις - - - τοῦ κάλλους τῇ εὐγενείᾳ συνελθόντος. Ὁ μὲν οὖν Χαιρέας οἴκαδε **μετὰ** τοῦ τραύματος μόλις ἀπῄει, καὶ ὥσπερ τις ἀριστεὺς ἐν πολέμῳ τρωθεὶς καιρίαν, καὶ καταπεσεῖν μὲν αἰδούμενος, στῆναι δὲ **μὴ** δυνάμενος.	Quel sens ? la fête Quel nombre ? pluriel Quel cas ? nominatif Quel genre ? masculin Quel est le cas régi par cette préposition ? Génitif Quel cas ? datif Quel sens ? Comme, ainsi que Quelle traduction ? le mal d'aimer Quel est le cas régi par cette préposition ? génitif Quel est le sens de ce mot ? C'est l'autre négation employée en grec
2°) Traduisez la phrase suivante. Ὁ μὲν οὖν Χαιρέας οἴκαδε μετὰ τοῦ τραύματος μόλις ἀπῄει, ἡ δὲ παρθένος τῆς Ἀφροδίτης τοῖς ποσὶ προσέπεσε.	C'est ainsi que Chéréas regagna avec grand peine sa maison, traînant son mal d'aimer, tandis que la jeune fille se jetait aux pieds d'Aphrodite.

Copie de Julie (première partie).

3°) Traduisez et déclinez les noms suivants : **ἡ ἑορτὴ, ῆς ; ὁ πόλεμος, ου ; τὸ πρόσωπον,ου, τὸ τραῦμα, τος**

ἡ ἑορτή	ὁ πόλεμος	τὸ πρόσωπον	τὸ τραῦμα
τὴν ἑορτήν	τὸν πόλεμον	τὸ πρόσωπον	τὸ τραῦμα
τῆς ἑορτῆς	τοῦ πόλεμου	τοῦ πρόσωπου	τοῦ τραύματος
τῇ ἑορτῇ	τῷ πολέμῳ	τῷ πρσωπῳ	τῷ τραῦματι
αἱ ἑορταί	οἱ πόλεμοι	τὰ πρόσώπα	τὰ τραῦματα
τὰς ἑορτάς	τοὺς πόλεμους	τὰ πρόσωπα	τὰ τραῦματα
τῶν ἑορτῶν	τῶν πόλεμων	τῶν πρόσωπων	τῶν τραῦματων
ταῖς ἑορταῖς	τοῖς πόλεμοις	τοῖς πρόσωποις	τοῖς τραῦμασι

4°) Donnez pour chacun des verbes suivants le nombre (singulier ou pluriel) et la personne.

Προήγαγεν ,3 sg
ἐπήνθει, 3 sg
ἀντέδωκαν, 3 pl
ἀπῄει, 3 sg

5°) Relevez plusieurs comparaisons et justifiez leur importance dans ce texte.)

Dans ce passage, l'auteur utilise plusieurs comparaisons ou métaphores pour réussir à exprimer l'indicible et donner à voir ce qui surprend ou dépasse l'imagination. C'est aussi un moyen de rendre le texte plus littéraire. Le héros est brillant comme un astre (ὥσπερ ἀστήρ) et l'on compare aussi son visage à l'éclat de l'or sur l'argent (ὥσπερ ἀργύρῳ χρυσός)

6°) Comment la rencontre amoureuse est-elle présentée ? Quelle expression dans le texte grec vous semble le mieux l'évoquer ? Pourquoi ?

Il s'agit ici d'une scène de rencontre qui s'inscrit dans la tradition littéraire de l'écriture du coup de foudre. Le jeune héros tombe, terrassé par la beauté de la jeune fille et celle-ci s'en remet à Aphrodite, son seul secours. On relève le champ lexical de la guerre qui montre la violence des émotions ressenties et l'aspect irréductible de la passion. Ce texte se résume dans l'expression suivante πάθος ἐρωτικὸν.

Copie de Julie (deuxième partie).

Cette élève manifeste une meilleure aisance, qui est moins visible dans le nombre de réponses exactes que dans la capacité à mobiliser des savoirs pour les transférer ou les associer. Si, de toute évidence, Julie est restée sourde aux leçons qui portaient sur les règles d'accentuation, elle a en revanche pris un intérêt réel à lire les textes qui lui ont été proposés pour construire sa propre interprétation qu'elle exprime clairement ; elle a d'autre part élaboré un discours métacognitif qui lui permet, une fois seule, de tirer sens d'éléments nouveaux, ce qu'elle fait plus précisément en retrouvant des comparaisons et en les interprétant. Les savoirs sont mis en place de façon plus cohérente, mais surtout ils sont intégrés dans la dynamique de la quête du sens, ce qui est tout particulièrement visible à l'étape de la traduction. Julie traduit, avec l'effort d'une analyse rigoureuse, mais elle cherche surtout à transposer en français le sens de la phrase telle qu'elle l'a approché en grec, quitte à céder à quelque envolée plus lyrique !

Ces deux exemples montrent la difficulté et la vanité à établir un barème chiffré qui liste les erreurs et comptabilise les exactitudes. Si Gilles écrit correctement τῷ πολέμῳ et τῷ τραύματι, il se « trompe » quand il écrit le datif d'un autre nom, faut-il compter deux « bonnes réponses » pour « une erreur » ? Il nous semble plus pertinent de mesurer à quelle phase d'appropriation l'élève se situe de façon à l'aider à dépasser cette étape pour atteindre le degré supérieur. Cette taxonomie SOLO permet de visualiser les exigences propres à notre discipline et de mesurer l'impact des heurts inévitables. Les différents exercices proposés ici, à titre d'illustration, révèlent aussi toute la complexité pour un élève à maîtriser des connaissances avec une aisance suffisante pour en faire des outils transférables et transposables dans une activité de lecture. De même qu'il est clair, en évaluant la copie de Gilles, que ces savoirs savants surgissent de façon encore trop aléatoire, de même, au contraire, la copie de Julie témoigne de ce que nous pourrions appeler un « *processus de dépassement* » : il n'y a ni incohérence, ni confusion dans l'imbrication des connaissances, seulement les preuves d'une aptitude à accroître encore le champ des possibles pour entamer un nouveau cycle d'apprentissage.

L'analyse des capacités

Nous avons déjà eu l'occasion de préciser combien nos recherches nous avaient amenée à penser l'outil informatique comme un instrument pédagogique au service de la didactique spécifique des langues anciennes. L'évaluation en est une nouvelle preuve. La méthode

poursuivie passe par un changement dans le point focal des travaux de recherche. Il ne s'agit pas de mener des investigations sur la technologie, mais sur l'élève, ses capacités cognitives et ses besoins éducatifs. Il s'agit donc d'identifier précisément, pour chaque niveau scolaire et chaque objet d'enseignement, à l'intérieur de notre discipline, ce qui fait obstacle aux apprentissages, en particulier chez les élèves les plus faibles, fort heureusement de plus en plus nombreux dans les cours de latin ou de grec, preuve d'une réelle démocratisation de terrain. C'est à partir de cette analyse fine des besoins que l'on pourra examiner, au cas par cas, quand et comment la technologie peut intervenir en tant qu'outil pédagogique. Il faut néanmoins adopter une attitude modeste et réaliste et rappeler que l'ordinateur n'est certainement pas un outil miraculeux, apte à frapper de l'anathème de l'obsolescence les méthodes plus traditionnelles.

Les exemples précédemment cités de copies d'élèves ont montré le recours, assez systématique, à l'outil informatique au cours de temps d'évaluation. Il s'agit là d'un choix pédagogique qui a montré deux principaux intérêts : outre son aspect commode pour le correcteur, plus à même ainsi de garder facilement des traces et des empreintes d'un cheminement, c'est l'impact psychologique qui a retenu notre attention. Les élèves ont pris l'habitude de ces évaluations formatives fréquentes et ont plus naturellement gardé eux aussi traces de leurs errances ou de leurs cheminements. Conservés dans un dossier personnel, enregistrés après la correction, ces différents fichiers ont été intégrés comme des outils capables d'aider aux moments de *feedback* dont l'intérêt est constamment analysé par les pédagogies actives. Si l'outil aide ici à une performance plus grande, il peut aussi générer des difficultés.

L'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement nous invite, en effet, à réfléchir sur les processus psychologiques de la lecture et de la compréhension de textes. Or, contrairement à l'avis souvent partagé par des enseignants ou des parents, l'usage de l'ordinateur et la navigation sur les réseaux internet exigent de l'élève qu'il soit un bon, voire un très bon lecteur. Il faut, en effet, que l'apprenant, identifie les informations sur son écran, réfléchisse à ces informations, choisisse celles qui lui sont utiles, en dominant les différents « menus » ou en interrogeant de façon pertinente les moteurs de recherche, ou rejette celles qui ne le sont pas. Ces opérations sont souvent difficiles à réaliser, même par des adultes, *a fortiori* par un enfant ou un adolescent, de surcroît abusé par l'aspect ludique qu'il prête à l'outil. Nous avons déjà souligné la nécessité

de travailler à un équilibre entre la complexité du document et l'évaluation de l'expertise du lecteur, de façon à favoriser la compréhension des informations méta-textuelles. Ceci n'occulte pas cependant la difficulté supplémentaire que peut représenter l'ajout des technologies à l'enseignement disciplinaire. On peut se demander en effet pourquoi les hypermédias ne conduisent pas *de facto* à des apprentissages plus faciles ou plus féconds… Ceci tient en partie au fait que les potentiels bénéfices des hypermédias, comme la richesse et flexibilité de l'information, sont largement compensés par les problèmes cognitifs que l'utilisateur rencontre lorsqu'il « navigue » dans les réseaux d'informations. Ces difficultés peuvent s'expliquer ainsi : on note une surcharge cognitive, qui est due au fait que l'élève doit à la fois retenir ce qu'il a vu et décider ce qu'il va choisir ensuite, autant qu'une tendance à la désorientation ou à la déconcentration.

Il est donc important, de surcroît, quand il s'agit d'évaluer des performances de faciliter par exemple, la navigation hypertextuelle en restituant à l'utilisateur les indices de structure nécessaires à la compréhension de tout langage écrit, comme des tables de matière structurées ou des index qui aident au repérage[1]. Si l'on sait qu'en général l'image améliore la compréhension d'un texte[2], on sait aussi qu'elle peut aussi causer des interférences qui gâtent la compréhension ou l'appropriation[3]. Il ne suffit donc pas de multiplier les sources d'informations, il faut également réfléchir soigneusement à leur cohérence et à leur complémentarité dans la transmission d'un message complexe. Il est essentiel de tenir compte des règles de présentation qui facilitent la lecture et la compréhension des documents multimédias tels que des ergonomes ont pu commencer à les étudier au cours des dernières années[4]. Nous devons nous souvenir que le terrain d'études est à cet égard encore neuf et qu'il est essentiel de considérer les nouvelles technologies comme un outil qui aide l'élève à avancer dans la complexité d'un apprentissage disciplinaire et non comme une source d'erreurs supplémentaires. A cet égard, nous pouvons rappeler, par exemple, que la maîtrise

---

[1] Nielsen, 2000 ; Rouet, 1999 ; Tricot & Rouet, 1998.

[2] Gyselinck, 1996.

[3] Merlet, 1998.

[4] Caro et Bétrancourt, 1998.

d'un clavier grec garantit, au tout début de l'apprentissage, l'appropriation de l'alphabet en consolidant et en facilitant la distinction de signes que les élèves confondent aisément, comme les esprits doux et rude, ou les accents oxytons ou barytons. La confusion ne peut plus se cacher sous l'alibi d'une dysgraphie…A l'inverse, un iota souscrit oublié peut être aussi une faute de frappe…Il est par conséquent important d'apprendre à mesurer ce qui relève de l'errance dans l'apprentissage de l'erreur proprement dite, pour accompagner les élèves dans un parcours qui se mesure à ses tâtonnements, à ses heurts comme à ses caps. Même si les langues anciennes, au collège aujourd'hui, au lycée demain, peuvent réclamer leur droit à valider certaines compétences du B2i, il n'est pas question ici d'enfermer l'enseignement du latin ou du grec dans ces tâches afférentes ni de confondre la bévue technique et la confusion conceptuelle. Evaluer l'erreur n'est pas ici du ressort d'un expert en informatique mais bien de la maîtrise d'un professeur de langues anciennes.

Les grilles d'évaluation

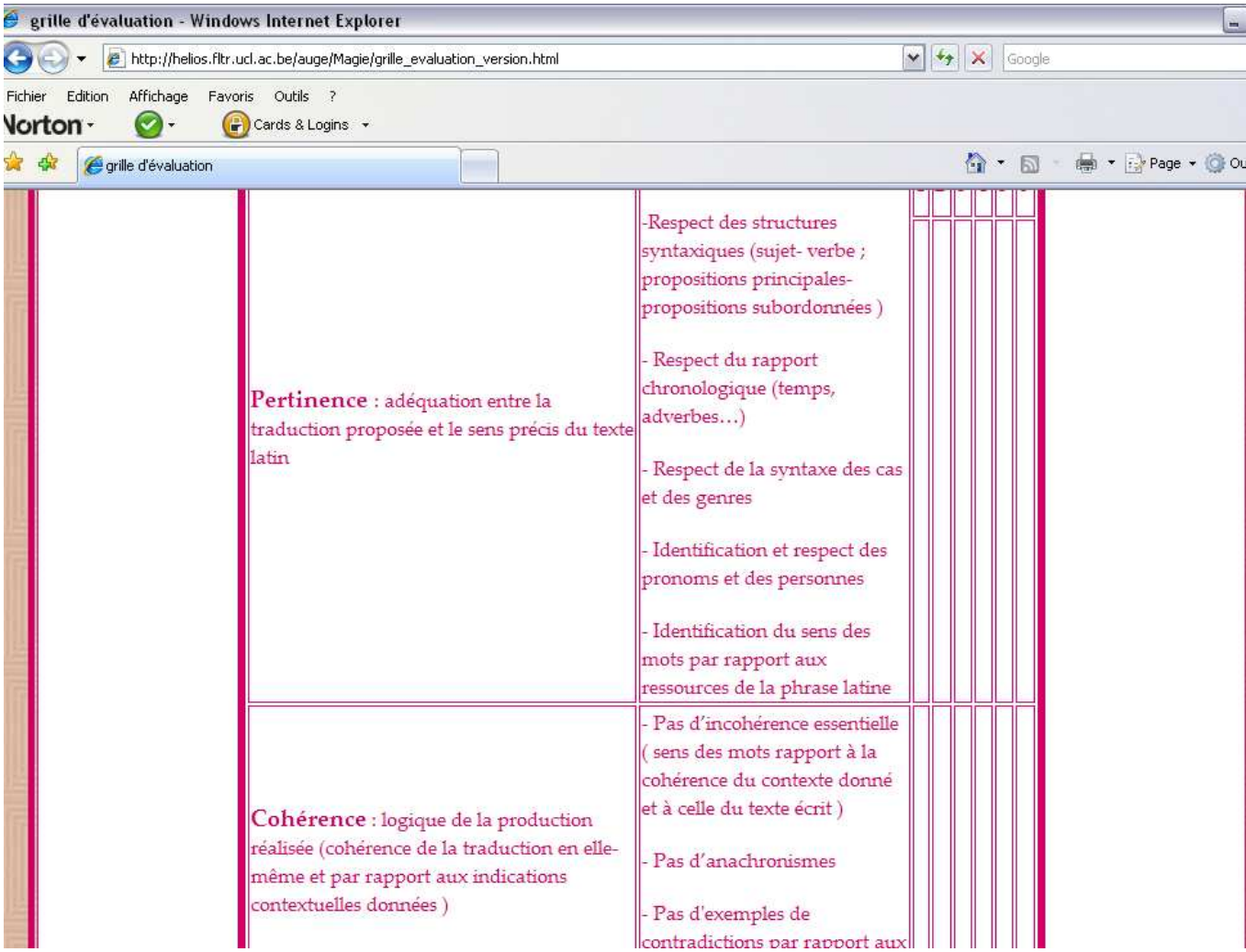
Prôner l'intérêt de l'évaluation formative n'est, certes, aucunement un principe pédagogique innovant, mais il nous semble qu'en pratique la tradition didactique en langues anciennes préfère souvent le contrôle des connaissances final, sanction plus que remédiation. Si, au contraire, nous intégrons l'évaluation aux apprentissages en cours et non uniquement *a posteriori*, nous serons mieux à même de travailler des effets de réappropriation identitaire dans une efficacité didactique. Une fois encore, il s'agit moins d'organiser exclusivement un contrôle des connaissances que d'initier des comportements de lecture et d'apprendre à être acteur de son apprentissage. L'évaluation devient alors un outil parmi d'autres, formatrice plus que formative[1].

Il n'est pas de notre propos ici de nier toute valeur à l'évaluation sommative ni de contester la valeur des critères d'appréciation ; il nous importe en revanche de réhabiliter une autre forme d'évaluation, une fois encore, beaucoup moins utilisée en langues anciennes qu'ailleurs. La pratique des grilles d'évaluation est ainsi très peu employée en cours de latin ou de grec alors qu'elle peut être un outil utile pour aider l'élève à mesurer ses progrès ou à déceler les points d'achoppement qui gênent la progression de son apprentissage. Nous avons pu tester l'efficacité de telles grilles qui visent l'évaluation des capacités de l'élève par une

[1] Perrenoud, 1998.

approche globale, critériée et d'interprétation rapide. Le choix des items doit être en adéquation avec les exigences de savoirs et de savoir-faire propres à notre discipline. Leur formulation doit être claire et accessible aux élèves. Si, comme nous l'avons déjà précisé, l'objectif essentiel d'un professeur de langues anciennes est d'amener ses élèves à lire un texte authentique, il importe de l'aider à comprendre où il en est dans ses différentes phases d'appropriation. Dans une synthèse réalisée par l'équipe des conseillers pédagogiques en langues anciennes du groupe ICAFOC, publiée dans la revue *Latinter* n°1 d'avril 2002, « *Pratique de la version, école des compétences*», un classement des difficultés liées à l'exercice spécifique de la version a été proposé, qui sans être proprement neuf et original avait le mérite de chercher à cerner les nombreux obstacles rencontrés par les élèves et que nous avons déjà évoqués. Nous nous sommes inspirée de ce classement et des théories plus globalisantes, évoquées précédemment, pour construire des grilles que nous avons voulu simplifiées et circonstanciées[1] et que nous avons très largement expérimentées.

[1] Ces grilles ont été mises en ligne sous une première forme dans la séquence « *Histoires de sorcières* » conçue pour Hélios en mai 2008 : **http://helios.fltr.ucl.ac.be/auge/Magie/grille_evaluation_version.html** . L'expérience a très vite montré la nécessité de clarifier la présentation et d'en réduire l'opacité pour en faire un outil réellement utilisable par l'élève.


grille d'évaluation - Windows Internet Explorer
http://helios.fltr.ucl.ac.be/auge/Magie/grille_evaluation_version.html
Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?
Cards & Logins
grille d'évaluation
Page
-Respect des structures syntaxiques (sujet- verbe ; propositions principales-propositions subordonnées)
- Respect du rapport chronologique (temps, adverbes…)
- Respect de la syntaxe des cas et des genres
- Identification et respect des pronoms et des personnes
- Identification du sens des mots par rapport aux ressources de la phrase latine
Pertinence : adéquation entre la traduction proposée et le sens précis du texte latin
- Pas d'incohérence essentielle (sens des mots rapport à la cohérence du contexte donné et à celle du texte écrit)
- Pas d'anachronismes
- Pas d'exemples de contradictions par rapport aux
Cohérence : logique de la production réalisée (cohérence de la traduction en elle-même et par rapport aux indications contextuelles données)

Grille d'évaluation : première version expérimentale (mai 2008)[1]

[1] Cette grille prenait appui sur les études sur l'enseignement par compétences menées par nos collègues belges.

Critères	Capacités	Indicateurs
Mobilisation des savoirs	**Repérer** **Observer** **Déduire**	**Respect des cas et des fonctions** **Respect des temps** **Respect de la syntaxe**
Transfert des savoirs	**Viser la quête d'un sens** **S'approprier un code linguistique**	**Choix pertinent du sens des mots** **Choix pertinent du temps des verbes (concordance respectueuse de codes différents)** **Ordre des mots pertinent**
Cohérence	**Faire des hypothèses de lecture** **Faire des choix**	**Cohérence narrative ou argumentative** **Prise en compte d'indices contextuels**

Grille d'évaluation : version expérimentée à partir de septembre 2009.

Cette grille, distribuée aux élèves en cours d'apprentissage, a été conçue pour aider à une double reconnaissance : la nécessité d'une assimilation de savoirs savants doublée de l'exigence d'une aptitude à les utiliser en contextualisation et en situation de lecture. Il nous a alors paru, au fil des expériences, utile d'assouplir et d'alléger les items pour viser moins la multiplication des tâches que leur unification, moins la diversification que la visée d'un même objectif. Il ne s'agit pas là de promouvoir une grille d'évaluation infaillible et exhaustive, adaptable à tout degré d'apprentissage. Il va de soi qu'un lycéen plus performant ou plus avancé aura à apprendre à tirer sens d'une évaluation qui s'appuie sur d'autres critères ou qui repère d'autres indicateurs. Nous suggérons ici seulement un exemple utilisé pour conduire

les élèves à tirer sens de leurs erreurs et à comprendre que l'exercice de version, plus particulièrement, nécessite une mobilisation des connaissances et leur transfert dans le souci d'une cohérence. Il s'agit surtout d'amener l'apprenant à prendre conscience que tout savoir est vain et inerte s'il n'est pas compris comme la marque d'un énoncé linguistique spécifique à transposer en son équivalent dans la langue maternelle. En cela aussi, l'analyse des erreurs ramène nécessairement à l'ensemble du projet didactique.

3.3.4 Conclusions

Parce qu'un cours est par nature transmission, parce que le discours de l'enseignant n'a de sens que par la réception qu'en fait l'apprenant, toute théorie de l'apprentissage ne peut ignorer la dimension interactionnelle dans l'acte d'apprendre. Ceci est d'autant plus vrai que la didactique n'est jamais dissociable d'un univers qui lui est en quelque sorte extérieur, composé de multiples variables contingentes : la relation enseignant/apprenant, la spécificité de la discipline enseignée, voire du grec par rapport au latin, les représentations attachées à l'élève ou au professeur, le risque constant de quitter le dialogue didactique pour entrer dans la conversation ordinaire, l'intégration d'événements extérieurs au cours… On est toujours dans un mouvement qui fait du discours didactique un échange vivant. Etablir un contrat qui donne à chacun un espace de travail dans une finalité précisée nous semble appartenir aux prolégomènes indispensables. C'est à ce titre que la compréhension de la structure d'un discours permettra à celui qui est en position de réception du savoir de mieux ajuster son schéma cognitif d'apprentissage au cadre cognitif adopté dans le discours d'enseignement.

3. 4. CONCLUSIONS

Nous avons tenté de démontrer que la didactique des langues anciennes, dans le contexte contemporain de nos classes exigeait de nouveaux principes qui justifiaient de nouvelles pratiques. Il ne s'agit pourtant pas de faire une table rase aussi prétentieuse qu'inutile. Nous ne promouvons ni une innovation outrancière ni le respect aveugle d'une tradition moribonde. Nous préférons construire un nouveau modèle d'apprentissage, plus adapté aux lycéens d'aujourd'hui et donc plus performant, qui tienne compte d'un public plus diversifié et de contraintes d'enseignement nouvelles. Nous avons néanmoins cherché à restaurer, avec la même force, les lettres de noblesse de notre discipline et placer au cœur de cet apprentissage

les textes et les auteurs qui en sont la force vivante et incontournable. Si nous cherchons à montrer que l'apprentissage a tout à gagner à s'inspirer de méthodes étudiées en didactique comparée, nous avons voulu rappeler que les langues anciennes se définissent tout d'abord par le terrain spécifique qu'elles offrent aux étudiants. Si le cheminement est différent, la finalité reste la même : amener un élève à lire et à faire sens. C'est en proposant à nos élèves un parcours d'apprentissage innovant, des étapes sur cette route parfois difficile, des bornes et des appuis, que nous pourrons les amener à goûter le plaisir de l'élucidation du sens :

« *Penser est difficile. Notre inclination naturelle nous laisserait bien souvent dériver vers ces situations tranquilles où les autres pensent à notre place. Penser requiert un courage individuel irréductible. On ne peut jamais contraindre quiconque à penser. On ne déclenche pas la réflexion philosophique comme on déclenche le décollage d'une fusée, en appuyant sur un bouton. Mais c'est précisément parce que penser est difficile, que nous avons besoin d'outils et de points d'appui pour nous y aider*[1]. »

Il en est de la lecture comme de la pensée : cet exercice requiert abandon des préjugés et consolidation d'hypothèses, rupture et partage. Nous avons ainsi depuis plusieurs années cherché à penser une pratique et à expérimenter un discours didactique, en nous plaçant constamment à la croisée des chemins : « inventer »une nouvelle didactique en langues anciennes, c'est en effet réfléchir à un contenu spécifique disciplinaire, à la comparaison de théories et de pratiques, autant qu'aux moyens de mettre en œuvre un tel apprentissage. Nous nous proposons de réfléchir au bilan de ces années d'enquête et de recherches.

---

[1] Ph. Meirieu, Préface de l'ouvrage de M. Tozzi, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, 3e éd., EVO-Chronique Sociale, Lyon, 1996, p. 10